بسم الله وبعد: تم الرفع بحمد الله من طرف

بن عيسى قرمزلي متخرج من جامعة المدية

تخصص: إعلام آلي

التخصص الثاني: حفظ التراث بنفس الجامعة

1983/08/28 بالمدية – الجزائر-

للتواصل **وطلب المذكرات**

هاتف : +213(0)771.08.79.69

بريدي إلكتروني: benaissa.inf@gmail.com

MSN: benaissa.inf@hotmail.com

فيس بوك: http://www.facebook.com/benaissa.inf

اشترك بقيمة رمزية معنا لنشر العلم ((قُلْ إِنَّ رَبِّي يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَيَقْدِرُ لَهُ وَمَا أَنفَقْتُم مِّن شَيْءٍ فَهُوَ يُخْلِفُهُ وَهُوَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ)) [سبأ : 39]

حساب جاري:

CC 76650 81 CLE 51

M.KERMEZLI BENAISSA

دعوة صالحة بظهر الغيب فربما يصلك ملفي وأنا في التراب ....

أن يعفو عنا وأن يدخلنا جنته وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل..

ملاحظة: أي طالب أو باحث يضع نسخ لصق لكامل المذكرة ثم يزعم أن المذكرة له فحسبنا الله وسوف يسأل يوم القيامة وما هدفنا إلا النفع حيث كان لا أن نتبنى أعمال الغير والله الموفق وهو نعم المولى ونعم الوكيل....

صل على النبي – سبحان الله وبحمدك سبحان الله العظيم-

بن عيسى قرمزلي 2013

جامعة الجزائر

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية والارطفونيا

تأثير التأخـر اللـغوي البسيـط فـي تحصيـل القـراءة و الكتـابة عنـد الطفـل الجزائـري

مذكرة ماجستير في علم النفس

تخصص: الارطوفونيا

تحت إشراف:

السيدة طيفياني مليكة

إعداد:

السيدة مزاور فازية زوجة نايت قاسي

السنـة الجـامعيـة: 2004/2003

الإهـــــداء:

أهدي ثمرة ثمانية 8 سنوات من البحث:

إلى والدي الذي تمنيت لو انه شاركني هده اللحضات الا أن **المنية كانت أحق**

إلى والدتي العزيزة أطال الله في عمرها

إلى زوجي الذي شجعني و ساندني طيلة هذه السنوات،

إلى أبنائي أميرة سرين عبد الجليل وجاسم

إلى إخوتي و أخواتي، خاصة أختي نورة التي ساهمت في انجاز هذا العمل البسيط و

إلى كل من لم أذكر اسمه من أقاربي و أصدقائي

تشكراتي و كل احترامي و تقديري و امتناني إلى أستاذتي الأولى الآنسة بلعاود (إذا كانت لا تزال على قيد الحياة)، التي خطوت معها أولى خطواتي في عالم المعرفة، إلى كل أساتذتي و أخص بالذكر السيدة تيفاني التي سمحت لي باكتشاف عالم البحث العلمي المشوق بفضل نصائحها القيمة و تأطيرها.

اشكر أيضا كل زملائي و كل زميلاتي، الذين ساعدوني في انجاز هذا العمل، دون أن أنسىالسيدة مباركي من القطاع الصحي لبراقي و كذا إدارة و موظفي المعهد الوطني للبحث في التربية.

المقدمة:

« الرغبة في الرغبة، الرغبة في الحياة تستند (إذاً) في نفس الوقت على الانفتاح على رغبة الآخر و على البعد الرمزي للتواصل الشفوي الذي يضع كل رغبة في مستوى القول، الضامن للاستقلالية، عبر المتعة المتأتية و الاستحالة الاندماجية التي لا يمكن أن تفصل عنها» س.بورج « الدينامكية البشرية»، صفحة 192 (1).

يولد الطفل في عالم من الإشارات و الرموز عليه أن يستوعبه بسرعة حتى يتمكن من الاندماج بصفة منسجمة و متناسقة. فيسمح تعلم اللغة، كأداة للتواصل الشفوي، بالفهم المتبادل للأشخاص، في حدود مساحة محددة،و يبدأ منذ الولادة عبر التلقي السمعي للفونيمات و سيتم طيلة الحياة.

لذلك، فتعلّم التحدث يعني تعلّم العالم، و لا نقصد بالعالم « عالماً لنفسي » و لكن بالأحرى عالماً اجتماعياً « عالم لنا ». و بذلك يكون اكتساب اللغة مبنياً على نضج النظام العصبي الحسي و الصوتي.

يبدأ نمو أعصاب اللغة ابتداءا من الشهر الخامس من الحياة داخل رحم الأم و يدوم إلى غاية سن الثلاثة أو خمس سنوات. و إذا انعدمت إحداهما، لن يتوصل الطفل إلى اكتساب اللغة العادية، و تجدر الإشارة إلى أن الطفل الذي يتخلى عنه ستكون لغته غير سليمة بسبب عزلته الاجتماعية حتى و إن كان نظامه العصبي و العضلي سليما. تصبح اللغة عندها ظاهرة اجتماعية و نفسية و لسانية.

غالبا ما يستعمل لفظ «اللغة» للإشارة إلى أساليب تواصل مختلفة: برمجة أجهزة الكمبيوتر (باسكال، فورن ران....كل هذه لغات معلوماتية مختلفة).

الإشارات بين الحيوانات « لغة النحل»، الإشارات الحركية التي يتبادلها الصم البكم.....بل و يجري الحديث حتى عن « لغة الأزهار» و « لغة العيون».

و لكن اللسانيات لا تهتم سوى باللغات التي توصف بالطبيعية أي تلك التي تسمح بالمبادلات داخل المجتمعات، و هي تتميز بتأسيسها الذي يتم داخل مجتمع ما و يحافظ على معارفه و قيمه على مر الزمن.

فهكذا، اللغة ليست فقط إصدار أصوات، و لكنها خاصة عملية معقدة تتطلب العديد من العوامل.
مبدئياً، لا يستطيع الرضيع أن يعبر عن حالته إلا عبر البكاء أو الصراخ أو الإيماءات، و تعتبر هذه فطنة حسية، حركية و بدائية يتواصل بواسطتها الرضيع مع محيطه و خاصة الأم.

فطنة حقيقية تتطور لتسمح للطفل باللعب بمتعة كبيرة بمساعدة التغيرات اللغوية و ذلك بتصور الأشياء الغائبة عن عالمه. فالكلمات تسمح بالوصول إلى الرمزية. و انطلاقا من هنا، سيتمكن من ذكر الأشياء و الأشخاص المجردين.هذه القدرة التمثيلية يسميها س.بياجيه بالوظيفة أو الخاصية الرمزية أو خاصية الرموز و العلامات.بالتالي، وظيفة اللغة هي ربط الذهن بالمادة أو المجرد بالملموس في التواصل الشفوي المبني على المخاطبة، بوصوله إلى هذا المستوى من النضج، يصبح الطفل قادراً على استعمال مختلف التعابير اللسانية في التعبير و الفهم و بذلك إثراء رصيده اللغوي.
إن الفهم الجيد و الإدراك الحسي يتيحان صياغة و تعبيرا شفويا جيدا لأنها وحدة يؤدي فيها خلل مكون واحد إلى تشويهها بالكامل.
و لكن ماذا بشأن اللغة المكتوبة، و صعوبة تعلم اللغة المكتوبة ؟
غالبا ما نستطيع الوصول إلى تاريخ الاضطرابات اللغوية بسؤال الأولياء الذين عانوا منها خلال طفولتهم، في حين أمكن تصحيح هذه الاضطرابات استثنائياً لديهم، لا يمكن أن نقول بأن الصعوبات في اللغة تتصحح تلقاءيا في وقت ما من الحياة.
بالفعل،غالباً ما تبقى آثار في أو على مستوى اللغة المكتوبة، و من هنا ينتج الخلط الفونولوجي، القلب، الصعوبات في تذكر الوصلات، ضف إلى ذلك صعوبة الإدراك الحسي للأشكال الخطية و توجهها و تنظيمها التسلسلي و عوامل اللغة الشفوية المستقلة الأخرى التي تؤثر بشكل ملموس على اكتساب القراءة.

- موضوع البحث
- اختيار البحث
- الاشكالية
- الفرضيات
- المنهجية الموجزة

موضوع البحث:

انطلاقاً من تجربتنا التطبيقية على مستوى مركز صحي في وحدة الكشف و المتابعة (1) فكرنا في أن ندرس لمدة أطول تأخر اللغة البسيطة، و ضرورة التكفل به في وقت مبكر (بدءاً من سن الثالثة) و بالتالي إمكانية تفادي عسر القراءة و الفهم و خلل ضبط الخط.

وحدة الكشف و التابعة: هي مؤسسة تسعى إلى الكشف المبكر عن اضطرابات اللغة الشفوية و الكتابية عند الطفل المتمدرس بدءاً من سن السادسة و لاسيما كشف و متابعة عسر القراءة و الفهم و خلل ضبط الخط، و هذا ما يحملنا إلى التفكير في العلاقة بين هذين المرضين: أي ضرورة التكفل المبكر بتأخر اللغة البسيط دون أي نقص فكري أو عضوي من أجل تفادي المضاعفات و الوقاية منها فيما يتعلق باكتساب القراءة و الكتابة و بالتالي تفادي الرسوب المدرسي.

سيضم عملنا مجموعتين من الأطفال: إحداهما عرفت تكفلاً مبكراً بتأخر اللغة البسيط لدى أطفال متمدرسين حالياً، و الأخرى يعاني الأطفال بها من عسر في القراءة و الفهم و ذلك في ضبط اللغة (لم يتم الكشف عن تأخر اللغة البسيط و متابعته) إنهم أطفال لم يحصلوا على تكفل مبكر لأسباب عدّة.

سيتمحور موضوع بحثنا حول دراسة مقارنة بين المجموعتين السابقتين بهدف البرهنة على أهمية التكفل النطقي المبكر بالتأخر اللغوي البسيط.

لذلك سنستعمل مجموعة من الاختبارات الهادفة إلى اختبار و تقييم القدرات اللغوية الشفوية و الكتابية لدى الأطفال و بذلك تبيين تأثير التأخر البسيط للغة على اكتساب القراءة و الكتابة.

اختيار البحث:

اللغة وسيلة تواصل. إنها نظام معقد يتطلب السير الحسن للقدرات الإدراكية و اللسانية و العصبية و خاصة الجهاز الفمي الصوتي **Bucco phonatoire** .
فإذ، إتلاف إحدى هذه العمليات مهما كان السبب، يمكن أن يمنع حسن سيرورة اكتساب اللغة عامة، و القراءة و الكتابة بصفة خاصة.

فيما يخص معانين النطقية في وحدة الكشف و المتابعة، نحن نتلقى أطفالا متمدرسين يعانون من عسر القراءة **Dyslexie** عسر الخط **dysorthographie** من أجل التكفل بهم.

و خلال لقاءاتنا مع الأولياء، سجلنا أن نفس هؤلاء الأطفال تأخروا في اكتساب اللغة الشفوية و تعرضوا لمشكل التأخر في اللغة البسيطة و لم يستفيدوا من تكفل مبكر بسبب قلة الاستعلام و تهاون الأولياء الذين يعتقدون بأن المدرسة تعالج هذه المشاكل.

و هذا ما قادنا إلى إيجاد علاقة سبب و نتيجة بين التأخر في اللغة البسيطة و عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة، فقد أصبح الأطفال ضحايا جهل و تقصير أوليائهم لأنهم يرسبون في المدرسة أو يتم توجيههم إلى مؤسسات متخصصة بعدم التأقلم المدرسي أو أسوء من ذلك يتم طردهم نهائيا من المدرسة.

الإشكالية:

منذ ولادته، يمر الطفل بعدة مراحل لاكتساب اللغة. يبدأ بالتعلم الشفوي ليصل إلى اللغة المكتوبة.

بالفعل، هاتين الكلمتين مرتبطتين ارتباطا وثيقا. بالتالي، اضطراب الواحد يمكن أن يؤثر على الأخرى،

و هذا الاحتمال تحديدا جعلنا نهتم أكثر بهذا المشكل. فبعض الأطفال المتمدرسين الذين تم توجيههم من قبل المدرسة بسبب صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة كانوا يعانون في نعومة طفولتهم من تأخر في اكتساب اللغة الشفوية. كما سجلنا أن بعض الحالات تعرف أو عرفت تأخرا حركيا. فربما توجد علاقة بين التأخر الحركي و التأخر اللساني و القوة المحركة الخطية.

بالتالي، المشكلة ليست بالسهولة التي نعتقدها و الصعوبات ليست خارجية فحسب و لكن يمكن أن تكون السبب في صعوبات عصبية وظيفية.

الهدف من دراستنا هو الوصول إلى إثبات هذه العلاقة السببية بين الاضطرابين: لا يمكن أن نتجاهل حجم معاناة التلاميذ في اكتساب ميكانزمات القراءة و الكتابة التي تهمشهم أحيانا أو

لذلك نقترح الفرضيات التالية:

الفرضيات:

بيّن التكفل المبكر بالأطفال الذين عانوا من تأخر في اكتساب اللغة، خلال معاينتنا، أن الصعوبات التي يواجهونها اليوم في المدرسة أقل أهمية مقارنةً بأطفال آخرين في نفس سنهم و الذين تم توجيههم من قبل المدرسة متأخرين.

- **-إذا كان باستطاعتنا التكفل مبكراً بالأطفال الذين يتراوح أعمارهم ما بين 3 و 5 سنوات و الذين يعانون تأخراً بسيطاً في اللغة، قد نتمكن من مساعدتهم على تخطي صعوباتهم المدرسية.**

غير أن الوضع الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي عموما بالجزائر، لا يسمح لكل الأولياء بالانتباه إلى أية مشاكل شفوية لدى أبنائهم فبحسبهم من شأن المدرسة أن تعالج هذا النقص.

- **-نفترض أننا نستطيع أن نبدأ عملنا العلاجي منذ ظهور الصعوبات الأولى في القراءة و الكتابة، سنتمكن حينها من دون أدنى شك من تفادي تفاقم الاضطرابات البدائية.**

في جميع هذه الحالات، نلاحظ أهمية إعادة التربية الأرطفونية في تصحيح و وضع اللغة العادية في إطار العائلة و المدرسة بما أنهما المحيطين المعنيين باكتساب هذه الملكة.
الهدف هو السماح بتكامل أحسن و توازن جيد للطفل المنزعج من هذه الاضطرابات حتى ينمو و يكبر بانسجام.

I- المنهـجيــة الموجزة:

سنفصل المنهجية في الفصل.....، أما الآن فسنتعرف على التولي الناهج التي استعملناها في بحثنا.

1-1- منهجية الملاحظة:

يعرف روشلين (**Reuchlin**) الملاحظة بما يلي: « الملاحظة هي أن نشاهد الأحداث كما هي بعفوية(2)» .(3).

لذلك اخترنا مجموعتين(2) من الأطفال المتمدرسين تتراوح أعمارهم مابين 8 و 10 سنوات (و حتى 11 سنة بالنسبة لإحدى الحالات)، قمنا بمشاهدتهم طيلة فترة سلسلة اختباراتنا و تجاربنا.

تمّ التكفل بالمجموعة الأولى مبكراً بسبب تأخر بسيط في اللغة، أمّا المجموعة الثانية فلم تستفد من هذا التكفل و بالتالي يعاني أطفال هذه المجموعة تأخراً مدرسياً كبيراً.

قمنا بدراسة مقارنة للمجموعتين لإظهار الصعوبات التي يواجهها الأطفال و بالتالي التحقق من فرضيات عملنا. تمكنا من متابعة بعض الأطفال في القسم، وهي ميزة تزيد من صحة و دقة علاجنا التطبيقي.

المنهجية المقارنة:

تعتبر هذه المنهجية حاليا تجريبية، فهي تستعمل تغيرات أكمل و أوسع من تلك المستعملة في المختبر. لذلك اخترناها لدراسة العواقب التي يمكن أن يتسبب فيها التأخر اللغوي الشفوي في اكتساب ميكانزمات القراءة و الكتابة باللغة العربية لدى جماعتنا.

سنقارن إذن المجموعتين(تضم عينتنا 12 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 10 سنوات)، أربعة (4) منهم تمت متابعتهم و استفادوا من تكفل نفسي نطقي مبكر ابتدءاً من سن الثالثة بسبب التأخر اللغوي، و هم حاليا متمدرسون و تتم مراقبتهن شهريا. في المقابل الثمانية الآخرون لم تتم إعادة تربيتهم قبل دخولهم إلى المدرسة.

سنقوم إذن بمقارنة النتائج المحصل عليها فرديا من قبل كل طفل في مختلف الاختبارات و التجارب التي استعملت في هذه الدراسة من أجل الوصول إلى تحقيق هدفنا.(4)

هوامش الفصل

(1) Chevrie- Muller C ; Narbonne ,J (1996). Le language de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques. Paris : Edition Masson, pp 427, p 192.

(2) Aimard P (1996) les débuts du language. Paris : Edition Dumod. Pp 226. 47.

(3) Reuchlin, M, Pue .(1996). Les méthodes en psychologie. Edition Casbah 1998, Alger, Collection Approche de Mardi Mustapha : pp 127, p 13.

(4) مذكورة اعلاه(3)ص

الجانب النظري

الجـزء الأوّل

اللــغة الشفــوية العــادية

الفصل الأوّل

البحوث في مجال لغة الطفل:

أهم التيارات الحديثة

لطالما شكل التطور اللساني عند الطفل مجال بحث بالنسبة للسانيين و الأطباء النفسانيين و كذا اللسانيين الاجتماعيين.

بالنظر إلى صعوبة التعلّم و سيرورة تطوره لا تزال أغلب البحوث في بدايتها.

حتى لا نتجاهل تأثير مختلف التيارات النظرية على البحوث من المهم أن نقدم لمحة عن الدراسات العديدة حول ظهور اللغة (5).

-1- التيار السلوكي (Courant behaviouriste):

من الطبيعي أن نبدأ لمحتنا بسكينر(**Skinner**) لأن نظريته مطابقة لنظرية السلوكيين: فهو يشرح أن اللغة=السلوك ، هذا يعني أن تعلّم السلوك مسار تنبيه و ملاحظة. و بالتالي هو يهدف إلى تقديم تحليل وظيفي للسلوك الكلامي.

يتعلم الطفل تدريجياً عبر التغيرات الكلامية التدريجية و التنبيهات عبر رد الفعل(**Reed back**) التصحيحي (تنبيه=رد فعل **S=R**).فهكذا يشرح سكينر أن ردود الفعل جراء منبه حالي يتجاهل الحياة السابقة عكس بافلوف الذي يشرح هو بأن تنبيه=رد فعل(**S=R**) جراء شروط ماضية. بالتالي، حسب سكينر يحصل التعلم بالتكرار. انتقد اللسانيون هذه الأعمال و خاصة وجهة نظر تشومسكي المنطقية (6).

-2 التيار اللساني :

حسب تشومسكي لا يستطيع الطفل أن يتعلّم كيف يتكلم بملاحظة المعطيات اللسانية الأولية لجماعته فقط. و هو هنا يتحدث عن اللسانية التحولية. اللسانيات التحويلية، تضم في تناقض اللسانيات البنيوية لدوسوسير، مفهوم الكفاءة مقابل مفهوم الأداء في تعلم النحو المعقدة الناتجة عن كل اللغات.

إذن، حسب تشومسكي، ملكة الإبداعية أُهملت بالكامل إلى حد اليوم. هذه الملكة تحدد نوعية لغة الطفل.(7)

انطلاقا من هذه الفرضية الجديدة، لم تعد اللغة سوى مجرد سلوك عقلي متخف تحت سلوك انفعالي.

البحوث التي أنجزت عن هذه الفرضية ارتكزت جميعها على هذا النحو العالمي الذي من المفترض أن يوجد في نواة ثابتة. و لكن البحث عن هذا النحو لم يكن موفقاً جدّاً.

بالفعل يتحدث سلوبين (1971) بالأحرى عن مراسلة دلالية بدل نحو عالمي. و يشرح أننا إن قارنا كلمتين مثلاً في لغات مختلفة، ستبدو هذه الكلمات مترجمة.(8)

أما مكنا مر (1972) من جهته قلب اتجاه البحث، فهو يشرح بأن الطفل لا يستعمل اللغة كمفتاح للمعنى و لكن عكس ذلك يستعمل المعنى كمفتاح للغة.

مثال:أعطي الكتاب له **je donne le livre à lui** ← اللغة كمفتاح.

أعطيه الكتاب **je lui donne le livre** ←المعنى كمفتاح للغة.

أخيراً، ساعدت هذه الفكرة زريب على تقديم فرضية أنه لا يمكن أبداً تعلّم اللغة إذا كان الطفل لا يعرف معاني الجمل المسموعة.(9)

-3-دائرة الإدراكيين:

حسب مدرسة جنيف، فالطفل في بداية اكتسابه للغة يملك بنيات معنوية غير لسانية ناتجة عن إدراكية مبنية انطلاقا من تفاعلات حسية حركية.

فإذن، بالنسبة لبياجي، مسار تطوير اللغة ليس مستقلاً و لكن يجب أن يُنظر إليه في سياقه الأوسع من النمو الإدراكي.

بالتالي ، بياجي يوافق على ما يقول تشومسكي حول العمل الفطري و يعارض بقوة فرضيته حول البرمجة الوراثية مثل النحو العالمي. غير أنه يوجد نقاط توافق بين «علم النفس اللساني عند تشومسكي » و «علم النفس اللساني الوراثي ».

تهدف مدرسة جنييف إلى دراسة نشأة البناء النفسي الوراثي للبنيات النحوية، فهي إذن تحاول أن تكشف مشاكل اكتساب اللغة من «وجهة نظر إدراكية » انطلاقاً من مواضيع حسية حركية تعد أساس الظواهر اللسانية (سنتطرق إلى هذه الدراسة بتفصيل أكثر في الجزء المقبل من النظرية اللغوية العادية).

البحث الأوّل هو بحث زوارت 1967: « اكتساب اللغة و تطوير التفكير». و هو يبين تقابلا بين البنيات المنطقية التي يصفها بياجي و أولى البنيات النحوية، و يأخذ أمثال انطلاقاً من اكتساب تغيّر الأمكنة و مفهوم ديمومة الشيء.

فإذن، هذا التقابل بين الإدراكية و الفئات النحوية فتح الباب أمام البحث عن العلاقة بين النمو الإدراكي و النمو اللساني العالمي.

حاولت عندها العديد من البحوث أن:

أ)- تشرح العلاقات النحوية المبكرة على أساس النمو الإدراكي.

ب)- وضع روابط أساسية بين مراحل النمو الإدراكي و مراحل استعمال العبارات المكانية و الزمانية.

المثال الذي قُدم لشرح النمو المفرداتي.

مثال:

1-في العلبة (بالنسبة للحروف المكانية الدالة على مكان).

2- خلال اليوم (بالنسبة للحروف المعبرة عن الزمن).

3- على اعتبار أن (بالنسبة للحروف الدالة على أفكار مجردة).

في الأوائل يعتمد الطفل على معرفته الملموسة بالمحيط،، أمّا الأخرى فتتطلب تجريد أكثر على المستوى العلمي. في هذا المستوى يتحدث الباحثون من أتباع بياجي عن« النحو الدلالي» المبني حسب فيلمور على إدراكية مثل:

- الفاعل: شخصي.

- الشيء: جامد.

- الحركة: مكان و نتيجة الحركة.

وبالتالي ظهر نوع من النضج في التفكير و هو« من الفاعل؟».

هذا الأفق الجديد سمح لـ ج. برونكات بالتفكير في شيء مهم: بالتوازي مع النمو تنقص المقابلات بين النظام الإدراكي و النظام الكلامي، و يستنتج بأن اكتساب اللغة متعلق أكثر من النمو الإدراكي « بوجود المحيط »، و نموذج خارجي محدد،و توصلت مدرسة بياجي إلى فرضية تتعلق بوجود بنية لسانية مستقلة ذات قوانين نمو داخلية و مستقلة حالها حال البنية الإدراكية، و بين كل من أوستن و دي سارل في كتابهما « أفعال اللغة» «**les actes du languag**e» أن اللغة حتى في شكلها المبكر تعد جزءا من فعل لغوي.

مثلا: حلوى ← لا يعني فقط شيئا و لكن طلبا عند الطفل. فالكلام إذن جزء من كل مجرد عن النشاط المضبوط بصفة مشتركة في المحيط.

ردود الفعل الأولى لدى الرضع: التفاجأ، الانزعاج،.....أفعال لغة أساسية للتواصل. فادن، في مرحلة التعبير الأحادي (**holophrase**) (الكلمة=جملة) تتحول أفعال اللغة البسيط، ببطء إلى أفعال أكثر تعقيدا، غروبار 1975، فانلاند ندونك 1975، و هنا تظهر اللسانيات الاجتماعية. هذه المقاربة حول اكتساب اللغة، تحفز ظهور العديد من الأعمال و المناقشات.

الآن و قد أصبحت المعلومات حول الجوانب الدلالية و الواقعية أوضح، أصبحنا نهتم بالنحو ليس في مفهوم تشومسكي، و لكن من وجهة نظر وظيفية تحددها الوظيفة التواصلية للغة. (10)

-4- اللغة كأداة مجمعة:

الأطباء النفسانيون الذين ينتمون إلى هذا التيار يرون في اللغة أداة تبادل اجتماعي، بينما ركز بياجي على وظيفة التمثيل، اتجه ويغونسكي و بافلوف و لوريا نحو « الوظيفة التواصلية» و حللوا تأثير هذه الأداة على النمو الفردي.

ترتكز اهتمامات ويغونسكي على وظائف لغة الطفل، و أقترح فرضية و تفاعله التدريجي، و استوحى أبحاثه من كتاب بياجي (1923) «اللغة و التفكير عند الطفل » « le language et la pensée chez l'enfant ». و هو يقول بأن اللغة أداة تواصل مع الكبار، خارجية في وظيفتها، و هي لا تكتسب وظيفة داخلية و شخصية إلا فيما بعد لتصبح أخيراً تفكير.

فيما يخص ظهور اللغة، يميّز ويغونسكي بين جذرين:

أ)- جذر عقلي: ذكاء حسي حركي غير كلامي للوصول بعدها إلى التمثيل.

ب)- جذر كلامي: و هو ذلك المتعلق بطرق التواصل و التفاعل الكلامي.

نسجّل هنا بأن الكاتب يضيف التفاعلات الاجتماعية و التي باجتماع الفكري و الكلامي، يتغير النمو و النطق من طبيعة بيولوجية إلى اجتماعية تاريخية.

أخيرا نصل إلى استنتاجات ويغونسكي الثلاثة:

1- تأكيد وجود جذر اجتماعي و تواصلي للغة.
2- التغير الجذري الذي يطرأ على النمو مع ظهور اللغة .
3- دور اللغة في الحلول العملية. (11)

-5- وجهة النظر العصبية الفزيولوجية:

مهما كانت وجهة النظر التي ندرس اللغة من خلالها، لا مجال للشك في أن التلقي و الإنتاج يمران بجهاز عضوي فيزيولوجي، الأعضاء المرسلة و المتلقية للكلام معروفة جيدة على المستوى العضوي و حتى الفيزيولوجي، لذلك جاء باحثوا هذا التيار بجديد ضروري، و هو غير مبرر أيضا، لأنها حقيقة أن التلقي الجيّد أو السيّئ سواء كان وظيفياً أو عضوياً سيؤثر دون شك على السيرورة العادية للغة. (12)

-5-1-وجهة نظر التحليل النفسي:

لطالما تجاهل التحليل النفساني و اللسانيات بعضهما البعض، رغم نشر فرديناند ديسوسير في بداية القرن لـ:« كلمة الفكر». و بالرغم من أن فرويد (1856-1939) كان يمكن أن يكون جسراً بين العلمين.

التقرير الذي قدمه لاكانت سنة 1953 بمؤتمر روما للتحليل النفسي تحت عنوان : « الوظيفة و حقل الكلام و اللغة في التحليل النفسي» أوجد علاقة بين اللاشعور و الخطاب، محضرا بذلك العقول إلى الاعتراف بان اللاشعور مبني مثل اللغة، و لكن اللغة في مفهوم التحليل النفسي تستعمل قياسيا:
لغة الجسم، لغة الأحلام، و تحليلها ليس التحليل المستعمل عادة، غير أن المواضيع المأخوذة من التحليل النفسي يمكن أن تفيد في تحليل بدايات اللغة.

أ)- لغة- متعة: الألعاب الفموية الأولى المص، الثغثغة تُشعر بالمتعة بمشاركة البالغ الذي يحضّر الطفل إلى متعة شفوية تواصلية هي اللغة.

ب)- الصراخ و اللغة أو الرمز و الجسم: يشرح ر.غوري بأن الصراخ يخرج من الجسم كتفريغ حركي: يتراوح الكلام حينها بين : اللغة= رمز لساني.

الصراخ= تفريغ حركي.

بالتالي، التكلم يعني بالنسبة لـ ر.غوري الاستمتاع طيلة الوقت. هذا حقيقي، و لكن الأطفال يستمتعون أكثر عند صنع اللغة.

ج)- اللغة التي تعبّر عن شيء آخر: الكلام عند المحللين النفسيين ليس عاملا معنى يصبح مع النمو خارجيا عند الطفل: تواصل، و لكن الكلام هو أيضا كلام الآخر أي أنه مطمئن و يُمهد و لكن عندما يكون عالياً و مفاجئاً يصبح عدوانياً، و غالبا ما يحصل هذا عند الطفل المذهون الذي يغلق أذنيه حتى لا يسمع و يعيش في صمت حتى لا يجرح الآخر، يصبح الكلام عندها منظما لما فوقي: الرفض و الدفاع. أما سبيتز (1957) فيرى أن اللغة تسمح أيضا تعارف و اندماجية الأنا و الآخرين.

أخيرا، استعمال اللغة عند المحللين النفسيين يسمح للفرد بالتكفل بالوضع، و هو بالتالي يتحمل حقيقته المستقلة و هو يسيطر على اللعب و الخيال و الرمزي (افعل و كأن..... وضع الشيء مكان.....) و خاصة يمكن أن يجعل ما هو غائب حاضر. (13)

الخلاصة

حاولنا من خلال مختلف هذه التيارات في البحث عن أصل لغة الطفل، حاولنا أن نبين أن هذه الدراسة أدّت إلى ظهور العديد من الآراء و الباحثين. بالفعل، يوجد السلوكيون و اللسانيون النفسانيون و النفسانيون الوراثيون و الاجتماعيون و اللسانيون و الفيزيولوجين العصبيون و المحللون النفسانيون الذين شرحوا كل حسب وجهة نظره أصل هذه الوظيفة عند الطفل.

لم نتجاهل في هذا التسلسل الزمني الوصفي لكل تيار الانتقادات التي وجهت إلى الباحثين، و هذا ما سمح لنا بتوسيع مقارناتنا لأننا ندرس الطفل في عالمه المستقل و لكن أيضا في التفاعل المستمر في تواصله مع محيطه.

حسب د.ماك نيل، من المفترض أن يكون الطفل قد ولد مع مجموع كامل من العالميات اللسانية التي سينتقي منها اللغة الخاصة التي يسمعها. يعارض سلوبيز هذه المقاربة حول «المضمون » في نظام اكتساب اللغة و يقترح مسارا ميكانيكيا يعالج فيه الطفل معطيات لسانية من وسطه، و لكن كيف تبنى اللغة عند الطفل؟ أي كيف تتحول الإصدارات الصوتية الأولى عند الرضيع إلى لغة مبنية و نموذجية؟.

هوامش و مراجع الفصل

(5) Behydt, (1986). Les grands courants dans la recherche sur le language enfantin. C.LL.12.3.4. Université de Lsuvain. P 9.

(6) Bronchart,J.P.(1977) Les théories du language 2^{eme} édition, Mardaga- Bruxelles. Pp 361-P : 225.

(7) كتاب مذكور (6) صفحة 28

(8) كتاب مذكور (6) صفحة 115.

(9) ذكر في (6) صفحة 65.

(10) Aimard, P, PUE (1981), Le language de l'enfant, Le psychologue. Paris. Pp 199. P 21.

(11) Mangnegneau. P(1996)M Aborder la linguistique. Edition seuil. Paris. Pp61. P37.

(12) ذكر في (6) صفحة 22.

(13) ذكر في (6) صفحة 32.

الفصــل الثــاني

مراحــل اكتســاب اللغــة.

حتى لو كانت الأعمال الأولى حول تطوّر اللغة عند الطفل مكونة من دراسات طويلة، و بعض المواضيع من وسط اجتماعي و ثقافي خاص: أطفال نفسانيين أو لسانيين (غريغوار، ليوبولد، بلوك....)، لا تزال مشكلة نشأة اللغة قائمة اليوم. تمّ اقتراح العديد من الفرضيات حول ظهورها و مراحل اكتسابها، و إذا كنا نستطيع أن نفرق بين العديد من المراحل في اكتساب اللغة، من الأصعب تحديد الوقت الذي تنتهي فيه.(3)

غير أن العديد من الباحثين اتفقوا على :

- من جهة: نضوج نفسي لساني لجزء من النظام العصبي الحسي و الحركي.
- من جهة أخرى: نمو إدراكي، و حسي و اجتماعي من اجل وضع اللغة.

في حين الآخرين متفقون على التمييز بين مرحلتين كبيرتين في اكتساب اللغة:

- المرحلة القبل لسانية.
- المرحلة اللسانية أو الدلالية. (14)

-1- المرحلة القبل لسانية:

يصل الطفل إلى العالم بصرخة: ردة فعل آلية لبدء التنفس، تلعب هذه الصرخة دورا فيزيولوجيا هاما. انه التناسق بين التنفس حسب قوته و مدته. و بالتالي، ففيزيولوجياً، تلعب الصرخة دوراً هاماً في التنسيق الحركي و الحسي الذي يسبق كل محاولة للغة منطوقة، و سيوجه المحيط الاجتماعي ذلك نحو استعمال محدد: إنها بداية رد الفعل (**feel back**) اتجاه الأم حسب أجوراغيرا.

تفسّر الأم صراخ الطفل بأنها نداءات غضب تتسبب فيها منبهات ذات تلق داخلي و خارجي.(لزين)

انطلاقا من هنا، سيكون للصراخ معنى آخر، إنها الوظيفة الرمزية الأولى و البدائية: أصرخ = أعارض أستطيع أن أحصل على ما أريد.

ابتداءا من سن 3 أشهر تصبح للأصوات التي يصدرها الطفل ميزات صوتية مختلفة، و لكن صدى الحركات يبقى غائبا حسب لمانبرغ. (15)

في حوالي 3 إلى 4 أشهر إنها فترة الثغثغة التي تتميز بنشاط نطقي لعبي، انه تمهيد إلى شبه لغة يصفه أيمارد بـ الثغثغة المتوحشة التي ستكون غنيّة بالأصوات التي يصدرها الرضيع، فيما يخص طبيعة و ترتيب ظهور هذه الأصوات خلال هذه الفترة، نجد الحركات (**voyelles**) أولا:

-(a) يليها (é) و (ou).

ثم الحروف اللهوية (p) و (b) تليها الأنفية (m) و (n) .(16).

حسب لوراكل و جاكسون مهما كان الوسط الذي يعيش فيه الطفل، فان النطق الأول يكون نطقا عميقا من فتحة الفم (a) (h,ra) (h,x,a)، فيكتشف حينها إمكانية لا متناهية لأعضاء النطق مستقلة عن النموذج النطقي للغة التي يتكلم بها حوله.

تكاد تكون مركبات آنية تدعى في النطق: حركة- حرف. الثغثغة التي كانت متوحشة في البداية تصبح أكثر تنظيما في النطق. و سيتمرن الطفل بالإعادة حتى يعزز التعلم، انه تقليدا لنفسه، فيمر بعدها إلى مرحلة التغاير(التنافر)**phase hétérogène** و هي مبادرة يقوم من خلالها البالغ بتصحيح انتاجات الطفل النطقية حسب اللغة المشتركة، و يصبح الطفل بين 12 و 15 شهرا مستعدا لدخول المرحلة التالية من رحلته اللغوية.

-2- المرحلة اللسانية:

يشجّع التدخل المستمر لمحيط الطفل على الاندماج في العالم الصوتي الذي يحيط به. إن الجمل البسيطة هي التي ستُشكل الرصيد الصوتي الذي سيبني به الطفل الكلمات الأولى من لغته المنطوقة.

إذا كان بعض الباحثين يؤكدون على وجود استمرارية بين الانتاجات العفوية القبل لسانية و المدخل إلى لغة الأم إلى تشكيل الكلمة فالبعض الآخر يرى أن هناك انقطاعا تاما بين الأصوات الأولى و إصدار فونيمات من سجل اللغة، هذه الإصدارات الإرادية و التي تحمل معنى لا تحصل فجأة حسب س.بوتون، بل تسبقها مرحلة فهم متنامية، بعدها ستستهل فترة من الصمت اختفاء إنتاج الأصوات التي تشكل مجموعات فونيمية تتشكل انطلاقا منها معان للوحدات، و سيصل حينها إلى النظام الفونولوجي للغة النموذج و المرجعية. (17)

من وجهة نظر دلالية ستمر بعدها اللغة بمرحلتين حسب أجوراغيرا.

-2-1-المرحلة الكلامية:

يستعمل الطفل في هذه المرحلة نفس الكلمة لعدة أوضاع، و يمكن أيضا أن يذكر أوضاعاً غائبة أو أشخاصاً على امتداد التطور، بالتالي تتحرر اللغة من سياق الموقف و تتجاوز الحاضر: يبلغ الطفل

حينها 18 شهرا، انه ظهور الوظيفية الرمزية الهامة في تطور المسالك الكلامية الإدراكية و الشعورية.

في سن الثانية(2)، يمكن أن تصل مفردات اللغة إلى 200 كلمة، ولكن هذه الكلمة هي في الحقيقة في لغة الطفل جملة معقدة لا تدل على شيء فحسب: إنها كلمة، جملة أو أحادية التعبير(دوناغونا 1972).

أخيرا الطفل البالغ من العمر عامين (2) يستعمل حوالي مئة كلمة غير بابا و ماما و لكنه يفهم كلمات أكثر.

يبقى شيء واحد: يسبق الفهم السلبي التعبير الايجابي و ينتج عن ذلك سوء تفاهم حيث نسجل محاولات لإنشاء أولى الجمل و سيحصل الطفل انطلاقا من هنا الأبنية العادية و كذا الاختلافات الدلالية و المرفولوجية.(18)

-2-2- مرحلة الأداء (بيان طريقة النطق):

تشير هذه المرحلة إلى التحكم في مختلف العوامل المكونة للجملة و طولها، إنها المرحلة الذهبية للغة حسب أيمارد.

بالفعل سيعرف إنتاج الكلام عند الطفل تغيرات و تطوراً لسانياً على الصعيد الفونولوجي، و المفرداتي و الأشكال النحوية.

خلال الإكتسابات النطقية الكلامية لدى أغلبية الأطفال البالغين من العمر 3 سنوات، يستعمل الأطفال كلمات يصعب فهمها:

- الحروف لا تنطق كثيرا مثل: البنائية [f,v,s,sh,j].

- الحركات عادة ما تنطق كلها و لكنها ليست ثابتة و واضحة في كل الكلمات، فالطفل غير قادر على إنتاج أجزاء لخطاب تضم 4 أو 5 مقاطع لفظية حتى و إن أجهد نفسه في ذلك فهو يحاول أن يعيد نموذج البالغ، و لكن إنتاج الكلام يتطلب تسلسل نشاطات حركية جدّ دقيقة و محددة، يتم تحصيلها بصفة تدريجية. بالطبع، توجد الإمكانيات الفردية التي تميز بين الأطفال. بالفعل، بعض الأطفال البالغين من العمر 3 سنوات يملكون في سنهم هذه نفس طريقة كلام الكبار، بينما بعض الأطفال الآخرين لا يزالون في مرحلة الكلام من الطفولة الأولى.

الميل نحو التبسيط يؤثر على الفونيمات و تسلسلها، فيقوم حينها بتجزئة الكلمات الكبيرة، و سيعيد الطفل كل مقطع وحده و لكنه لن يتذكر الكلمة كاملة إلا بصعوبة.

بالفعل، التسلسل و التتالي في سلسلة الكلام أكثر تعقيداً من النطق المنعزل عن الفونيمات أو المقاطع اللفظية.

مفردات اللغة:

من السهل حساب عدد الكلمات التي يستعملها الطفل البالغ من العمر 18 إلى 24 شهراً و لكن الأمر يصبح أصعب فيما بعد بسبب سرعة التعلّم خاصّةً و أننا لا نعلم ما يجب أن يعتبرها كلمة أو لا.

بالفعل، سيتكون كلام الطفل من الكلمة في حدّ ذاتها و المحاكيات الصوتية.

مثال: مع حركة التكسر = **Pan**

أُخيفه = **brrr**

و كذا أسماء الأشخاص و الحيوانات و الأفعال للشرب و الصعود و النزول و الصفات: بارد- ساخن.

ذلك هو المحتوى المفرداتي لسجل الطفل البالغ 3 سنوات، و جاء الآن دور الكلمات المتعلقة بالمكان بالظهور تليها أجزاء الجسم مع صعوبة في التعميم في البداية.

-2-3- اكتشاف الدور الوظيفي للغة:

مثلما سبق و أن أشار إلى ذلك وارنر(1940) ينتقل الطفل تدريجيا من عالم الطفولة إلى عالم الراشدين الغريب عنه، فيكون سلوكه نتيجة لتقابل العالمين، و تصبح اللغة بالنسبة إليه وسيلة استكشاف، فيبدأ في طرح الأسئلة و في استعمال « أين» و « كيف» و « لماذا » في انتظار جواب متعلق بوضع لا يفهم منذ البداية مكوناته المعقدة، فيكشف سلوكه الكلامي عن اكتشافه للدور الوظيفي للحوار و التواصل.

أخيراً، حين يتراوح عمره ما بين 3 و 5 سنوات يصبح الطفل يتحكم في 1500 كلمة، حتّى أنّ سجل اللغة يتغير إذا أصبحت وسيلة معرفة في حين كانت قبلا مرافقة لتجربة، و تتغير المفردات، فالكلمات التي كان يستعملها دون أن يحدّد معناها الدقيق (و بعد أن يكتسب القيمة الدلالية) سيستعملها الآن مع قدرة كبيرة على التغير في مختلف أقواله لأنه قام بتحصيل قيمها الدلالية.(19)

هذا الاختلاف في الاستعمال متعلق بداية بالوسط الاجتماعي و الثقافي فالقدرات الكلامية للطفل مثلما تحدث عن ذلك بدقة تشومسكي.

أخيرا، و حسب ميلر « توجد مكونة بيولوجية هامة تصنع لغتنا البشرية (1)» . لذلك، لا يمكن أن نتجاهل نظرية الفطرانية حيث أن الطفل يظهر في كل مراحل الاكتساب و خاصة الأخيرة قدرة كبيرة على الإبداع في الكلام على صعيد المفردات التشاكلية و النحو على حدّ سواء.

بالفعل، يتعلق الأمر بمسار بناء ذاتي للمعرفة الكلامية و الذي يمكن أن يفسر في نفس الوقت بالأسس البيولوجية و الوراثية لاكتساب نظام اللغة. (20)

سنعرض فيما يلي جدولاً شاملاً سيسمح لنا بالتعرّف على مختلف مراحل تطوّر اللغة التي تطرقنا إليها فيما سبق.

جدول شامل حول تطور اللغة و التطورات الحركية النفسية و النفسية الشعورية و الفكرية عند الطفل.

-3- مراحل اكتساب اللغة:

-3-1-من 1 إلى 9 أشهر: المرحلة القبل لسانية:

إصدار الصراخ الوظيفي (الفيزيولوجي)

العمـــر	تطـور اللـــغة	
	الإدراك الحســـي // الفـــهم	**إنتـــاج// تعبيـــر**
من الولادة إلى 9 أشهر	من الولادة إلى شهر واحد (1): - يستجيب للصوت. - فهم غير مميز و لكن إدراك للإشارات النطقية و الإيقاعية. - تمييز فئوي للصلات النطقية للكلام. - تمييز و تفضيل للغة الأم و لصوت الأم.	من الولادة إلى شهر واحد(1):حسب المؤلفين - عقعقة. - استهلال. - ثغثغة. - هديل. - صراخ، بكاء. - أصوات تشير إلى الراحة من عدمها.
	من شهرين(2) إلى ثلاثة(3) أشهر: - رد فعل إزاء باب يفتح لتحضير الحليب. - القدرة على تصنيف الأصوات رغم اختلاف النبرة.	من شهرين(2) إلى ثلاثة(3) أشهر: - بداية التصويت و التصويب للإجابة. - تقليد الإيمائيات مع فتح و غلق الفم، إخراج اللسان. - ابتسامة قصدية للإجابة (بين شهرين وخمسة (5) أشهر).
	من 3 أشهر إلى 4 أشهر: - رد فعل إزاء مختلف نبرات صوت الأم. النظر إلى الجهة التي يأتي منها الصوت.	من 3 أشهر إلى 4 أشهر: - أولى الضحكات و صيحات الفرح. - أولى « أغو » مع أصوات زردمية.

من الولادة إلى 9 أشهر	من 4 إلى 5 أشهر: - يتوقف عن البكاء عندما تحدثه. - بداية حلقات الانتباه المتبادل - التعرّف على مقطع جمل مختلفة. من 5 إلى 6 أشهر: - بداية فهم نبرات القبول و الرفض. - بداية الاستجابة لإسمه و لـ « لا ». - يبدو أنه يتعرف على الكلمتين «بابا» و «ماما». - تصنيف الحركات حسب لغة الأم. من 6 إلى 7 أشهر: - ينظر بتمعن إلى الشخص الذي يتحدث. - إمكانية إيجاد تطابقات بين الحركات و حركة الفم. من 7 إلى 8 أشهر: - يستجيب جيّداً لـ « لا ». - يعطي شيئا طلب منه بالكلام.	من 4 إلى 5 أشهر: - ثغثغة. - أصوات مصوّتية. - بداية التحكم في النطق. - إعادة مصوّتات الأب و الأم. - على مستوى التواصل، وضع الإجراءات المرجعية و الإسنادية. من 5 إلى 6 أشهر: - التحكم أكثر فأكثر في التصويت. - ألعاب تنويع و تقليد النبرات . - ضحك بصوت عال. - يبدأ في الاستجابة لإسمه بالتصويت. من 6 إلى 7 أشهر: - ثغثغة مقبولة (انشاجات تكرارية مع تناوب الحروف و الحركات). - يصدر صوتا أمام صورته في المرآة أو أمام اللّعب. من 7 إلى 8 أشهر: - استمرار الثغثغة المقبولة. - يركب. - ضحك حسب الوضعية.

	من 8 إلى 9 أشهر: - يفهم « لا، أحسنت، إلى اللقاء ». - تمييز حدود التراكيب التعبيرية.	من 8 إلى 9 أشهر: - تقليد الأصوات التي يصدرها محيطه: الحركات تميل إلى حركات لغة الأم. - حدود نبرية أثرت عليها لغة الأم.

-3-2- من 9 إلى 18 شهراً: مرحلة التكلّم و بداية أحادية التعبير:

العمـر	**تطـور اللـغة**	
	الإدراك الحســي و الفــهم	**إنتــاج و تعبيــر**
من9 إلى 12 شهرا	من 9 إلى 10 أشهر: - بداية فهم الكلمات المألوفة في سياقها(أسماء الأشخاص و اللّعب و الثياب).	من9 إلى 10 أشهر: - يقول « لا » برأسه. - يبدأ بأداء حركات: « إلى اللقاء، أهلاً، أحسنت ». - حدود النبرات أثرت عليها لغة الأم. - يمكن تمييز ثغثغة الأطفال من مختلف الجماعات اللسانية.
	من 10 إلى 11 شهراً: - التعرف على الكلمات خارج سياقها. - تحديد حدود الكلمات. - إعادة تنظيم الأصناف الإدراكية طبقاً للبنية الفونولوجية للغة الأم.	من 10 إلى 11 شهراً: - ثغثغة مختلفة في وصلات طويلة و ذات نبرة. - انتقاء سجل حروف و مقاطع مكيّف مع لغة الأم.

من12 إلى 18 شهرا	من 11 إلى 12 شهراً: - فهم حوالي 30 كلمة في سياقها. - تعلم الكلمات بربطها بمرجع للدلالة. من 12 إلى 18 شهرا: - فهم 100 إلى 150 كلمة. - فهم الجمل القصيرة في سياقها. - الاستجابة لأوامر كلامية بسيطة مثل: « تعال، قل، مرحبا ».	من 11 إلى 12 شهراً: - ظهور أولى الكلمات. - وجود أشكال إنتاج مستقرة متعلقة بالوضع. نحو 16 شهرا: - المزيد و المزيد من الإنتاج الكلامي المستقل و المتعلق بالأوضاع. - إنتاج 50 كلمة (خاصة أسماء). - استمرار أشكال التغثغة مع النبرة في الجمل. - بداية أحادية التعبير. - أوّل تجميع لكلمتين. - أساليب دخول مختلفة في اللغة حسب الأطفال.

-3-3- من 18 شهرا إلى 4 سنوات: المرحلة اللسانية:

ارتفاع سريع لمجموع المفردات و إعادة تنظيم النطق:

العمـر	تطـور اللـغة	
	الإدراك الحســي // الفــهم	**إنتــاج// تعبيــر**
من18 إلى 24شهرا	- فهم أكثر من 200 كلمة. - يشير بالأصبع إلى عدّة أشياء ثمّ يمكن أن يشير في صور إلى أشياء و حيوانات و ثياب. - يبدأ التمييز بين أصناف الكلمات. - يستجيب للأوامر لعنصر أو عنصرين دون حركة مرافقة. - فهم العلاقة ثم الترتيب النحوي للكلمات في سياقها. - الدلالة و النبرة متوافقتين. - يفهم جملا زمنية و مكانية. - يبدأ في فهم السؤال: متى.	- يجيب « لا ». - تكرار و تقليد الكلمات. - إنتاج 50 إلى 170 كلمة. - جمل نحوية قصيرة من كلمتين أو 3 كلمات. ابتدءا من 20 شهراً: - ارتفاع سريع لمجموع المفردات (250 إلى 300 كلمة)، و لكن عند بعض الأطفال تبقى المفردات قليلة. - بداية تحصيل النوع و العدد. - يقول اسمه. - إعادة تنظيم نطق الكلمات.
من2 إلى 3سنوات	-يعرف بعض الألوان و أهم أجزاء الجسم. - يفرّق بين: سمين/ كبير/ صغير. - يقابل بين الحاضر/ الماضي/ المستقبل. - يطيع الأوامر المعقدّة .	- ارتفاع سريع لمجموع المفردات. - يكوّن جملاً من 3 إلى 4 كلمات بفعل و صفات. - ينبع كل من ترتيب الكلمات و بنية الجملة و التنظيم النحوي، تدريجيا لغة المحيط.
من 3 إلى 4 سنوات	- يعرّف كل أجزاء الجسم. - فهم: - الموصوفات المجرّدة و صفات الحجم.	- تكوين تدريجي للجمل باستعمال الضمائر و حروف الجرّ و بعض الظروف. - يستعمل أنت،هو، ثم أنا.

	- المفاهيم النحوية المقارنة (أكبر من....) - الأسئلة: أين؟ لماذا؟ - كلمات متعلقة بالمكان (أمام، وراء) - كلمات متعلقة بالزمن: البارحة، هذا المساء قريبا.	- مجموع مفردات من 400 إلى 900 كلمة. - يسمي نفسه. - يستعمل الضمائر: أنت ، هو، هي، نحن. - يغيّر الأزمنة. - نقص الأخطاء النحوية. - يشكل جمل من 6 كلمات و أكثر. - يربط الجمل بـ « و ». - يحكي ما قام به، يتحرر من الفعل، و كذا من الوقت و المكان.

-3-4- من 4 إلى 6 سنوات فأكثر: مرحلة التكلّم:

بداية تكوين الجمل المركبّة:

العمـر	تطـور اللـغة	
	الإدراك الحسـي - الفـهم	إنتـاج- تعبيـر
من 4 إلى 5 سنوات	- يفهم الأسئلة: متى؟ كيف؟ و الكلمات : بين، وسط، حول. - مفهومي العدد و الاختلاف. - يطيع الأوامر المتعلقة بأشياء غير موجودة.	- يستعمل الماضي و المستقبل. - يصرّف، يستعمل أدوات الربط. - يجعل الصفة تتبع الموصوف، يستعمل الكلمات الفاحشة. - يلعب بالكلمات و يخترع بعضها. - يسأل طول الوقت، يبدأ في تكييف خطابه مع من يخاطبه يتحدث عن « مخيلته»، جميع أصوات اللغة قد أكتسبت ما عدا الفرق بين س و ز و ش و ج.
من 5 إلى 6 سنوات	- اللغة مفهومة حتى أهم الكلمات المجردة. - يفهم الجمل الاستفهامية و قلب الفاعل و الفعل. - لديه مفاهيم النقص و الفرق، يهتم بمعاني الكلمات: لم يعد يسأل: «ماذا يعني هذا؟ ». - يميّز أصوات الأقارب. - يودّ أن يتعلم القراءة.	- تكوين جمل مركبة مع توافق الأزمنة. - يستعمل تقريبا كل المفاهيم المتعلقة بالمكان و الزمان: غداً، وسط، فيما بعد، الأخير. - يصرّف الأفعال الناقصة. - يقول اسمه و لقبه و عنوانه و عمره. - يمكن أن يشرح الكلمات و يعطي معناها. - يحكي بطريقة واضحة و مرتبة.
بعد 6 سنوات	- فيما يخص الوقت: يتعلم الفصول و الشهور و التاريخ و مفاهيم المدّة (إلى حين أن، منذ) و الساعة.	- طرح الأسئلة مع استعمال النفي و قلب الفعل و الفاعل. - استعمال الضمير الشخصي نيابةً عن الفاعل.

	- فيما يخص المكان: تعلم الكلمات: مقلوب، الواحد أمام الآخر، الواحد بجانب الآخر، يساراً، يميناً، عمودي، أفقي.	- تمييز دلالي بين حقول قريبة (مثل: مقعد، كرسي). - ارتفاع مستمر (طيلة الحياة) لرصيد المفردات.

الخلاصة

على اعتبار مختلف الأبحاث حول نشأة اللغة، لا يمكن إلاّ أن ننظم إلى الباحثين الجامعيين في اللغة الذين يردون نشأتها إلى الإشارات الصوتية الأولى التي يصدرها الطفل، هذه الإصدارات الأولى مشتركة و متماثلة في كل اللغات و مرفوقة بنفس النغمات و تتطلب جهازاً فمياً نطقياً وظيفيا.

يأتي بعدها أثر الأم ثم المحيط و ستكون هذه الإصدارات متعلقة بالسياق الوضعي الذي يوجد فيه الطفل و الذي يعطي لكل لغة خصوصيتها.

الراشد هو صاحب النماذج، كما يقول ايمارد، فهو يسمع و يكرر و يصحح تعابير الأطفال و بفضل رد الفعل التصحيحي هذا تتحول التعابير الأحادية من مجرد ترتيب مقاطع إلى لغة محددة البنى على كل الأصعدة اللسانية.

فيكون الطفل حينها قد اكتسب نضجا لسانيا حتى يَفهم و يُفهم في محيطه، فالمحيط هو عامل التفاعلية الأوّل الذي يسّهل ظهور اللغة التي تتماشى و كل مجتمع و يساعد في ذلك تحسن التفاعلية الكلامية عبر ردّ الفعل التصحيحي لكل فرد، و على مر السنين، الرصيد اللساني لهذا المخلوق الذي سيصبح مستقلاً تماماً.

14-Chevrie Mullers, C. Narbonna (1996), Le language de l'enfant : aspects normaux et pathologiques. Edition Masson. Paris. Pp 427. P 27.

15- (1976), psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Edition Masson. Paris. Pp 1089. P 329. Chapitre 10.

16- bonton. CP (1976), Le développement du language, aspects normaux et pathologiques. Edition Masson. Paris. Pp 280. P 68.

17- Aimard (1996), Les débuts du language. Edition Dumod. Paris1996. Pp 226.

18- Rondal (1998), Votre enfant apprend à parler. Edition Madaga. Liége. Pp 104.

19- Op. Cit (15). Page 204.

20- Sillamy. Norbert (1980), Dictionnaire d'orthophonie. Edition Bordas. Paris. Pp 660. P25.

21- Frédérique Brin et Col (1997), Dictionnaire d'orthophonie. Edition Ortho. France. Pp 228. P 38

3- Aimard (P) 1996 : Les débuts du language chez l'enfant. Paris. Edition Dumod. Pp 226. P 22.

الفصــل الثــالث

التنبيــه العــائلي و لغـة الطفـل.

-1- العوامل المتفاعلة في عملية اكتساب اللغة:

تخضع اللغة عند الطفل لتأثير عدّة عوامل، و بالفعل قام العديد من المؤلفين بتحليل اللغة من وجهة نظر اجتماعية و هنا يُطرح سؤال مهم جدّاً: كيف تعمل اللغة ؟.

إن الطفل لا يخترع اللغة، حتى و إن كنا نعترف بوجود قدرات فطرية، نوع من البرمجة المسبقة لبنيات اللغة، فالطفل لا يبني شيئا إذا لم يكن يعيش في محيط اللغة.

كل الذين يعيشون مع الطفل كل يوم هم أول المسؤولين عن أول اتصال للرضيع باللغة. سنحاول فيما يلي أن نحدد دور كل فرد (الأب، الأم، الإخوة، المحيط، الروضة) في تنظيم اللغة عند الطفل.

-1-1- التفاعلية بين الأم و الطفل:

إنّ موقف الأم التي تكلّم الطفل موقف مفارق، فبالرغم من أن هذا الطفل حاضر و موجود و يتحرك و رادٌّ للفعل فهو لا يستجيب للمحفزات الخارجية. إذن ما الهدف من هذا المونولوج الموجّه؟.

من أجل جذب انتباه الطفل نحو التواصل التفاعلي و كذلك من أجل كسر جدار الصمت الناتج عن اللاتواصل. إنها إذن لغة مونولوجية و لكن لغة الأم تتغير تدريجيا مع الطفل. (22)

-1-2- الأعمال حول التغيرات اللغوية عند الأمهات:

تتميز لغة الأم التي تكلّم بها الرضيع بـ :

- **على الصعيد التشاكلي** : الجمل مقسّمة و مبسطة نحويا، و لكن طول الجمل يتغير بين سنة و سنتين عندما يبدأ الطفل في التكلم، فيكون نوع الجمل حينها من 40 إلى 50 % استفهاميا و ما بين 15 إلى 30 % تكراراً ذاتياً.

- **على الصعيد النطقي** : الجمل عبارة عن جمل مناداة، تكلم الأم الطفل باستعمال صفات محفزة و لكن بنيّة العطف و الحنان ضمن سياق تحفيزي مثل استعمال : أيّها القبيح..... .

و لكن تطور مضمون خطاب الأم و تواتر المواضيع أمور اعتباطية، فهو متعلق بتطور التواصل عند الطفل و سلوكه الإدراكي و الوضعي الحركي.

بالفعل، بعد 18 شهراً، و بعد أن تظهر لدى الطفل أولى التجميعات للكلمات، تبدأ الأمهات في استعمال جمل أكثر تعقيدا. و قد بين كاي بأنه في حوالي سن الثانية تزداد جمل الأمهات حلولا و تتغير مشيرة إلى انتقال الطفل من وضع « الشريك اللساني المحتمل » إلى « شريك في الكلام، حقيقي و حاضر» .

إذن ليس الطفل من يتسبب في هذا السجل و لكن الفكرة التي تكونها الأم على مرّ مختلف الأعمار.
أخيراً، يصف ستان في أعماله حول إبكار التفاعلية، الألعاب الإيمائية الصوتية بين الأم و الرضيع فيما يخص التحفيز و جذب الانتباه و درجة التنبيه فهي تستجيب إلى قوانين خاصة مكيّفة حسب كل عمر مع قدرات التلقي و القدرات الإدراكية للرضيع. و يضيف بريمر و مدرسته أن ألعاب الرضيع مع الأم مهمة في التعلم المستقبلي، فهي تسمح له بأن يتعلم في سياق غير كلامي ، قواعد المرجعية و الإسناد. يُعد هذا نوعا من شبه خطاب نسجله في الشهور الأولى من حياة الطفل، الذي ينتج سلسلة من الأصوات سنُفهم و نُؤوّل من قبل الأم التي تعطيها قيمة تواصلية كبيرة.
بفضل هذه القدرة الجديدة سيدخل الطفل البالغ من العمر 6 أشهر نطاق التفاعلية و يصبح شريكاً فعالاً في خطاب حقيقي.
ختاماً، استعار المؤلف روبن من بوفيت هذه العبارة المأخوذة من كتابه :« كلام الطفل الأصم »
« **La parole de l'enfant sourd** » إن الطفل يدخل العالم بصفته فاعلا متحدثا وسط فاعلين متحدثين يكلمونه. (23)

-1-3- التفاعلية بين الأب و الطفل:

إن عدد الأعمال حول لغة الأب قليل جدّاً، فحسب أعمال ربلسكي و هانلس (1971) و جاكوت و فريندلاندر و دافيس و واستن (1972) يقضي الآباء وقتا أقل مع أطفالهم مقارنةً بالأمهات.
عارض لامب (1975) هذه الفرضية و كذاك بركوغلسون (1975) و أكدا على أن دور لغة الأب لا يقل أهمية عن لغة الأم، و نلاحظ ذلك من خلال الألعاب الكلامية و غير الكلامية لكليهما مع أطفالهما، غير أنه لا ينكر أن خطاب الأب آمر أكثر و يحتوي تهديدات أكثر، و لكن هذا كله لا يجيب عن السؤال: هل نسجّل نفس التغيرات في لغة الأب و لغة الأم؟.
يؤكد كل من كرفومان (1977) و غوليكوف (1979) في دراستهما انطلاقاً من وسط انجليزي، و روندال (1980) من وسط فرنسي ، هذا التساؤل ، فهم لم يسجلوا اختلافات كبيرة و لا تعقيدات في التواصل في اللغتين لغة الأب و لغة الأم الموجهتين للطفل، ولكن الذكور و الفتيات على حدّ سواء يستجيبون أكثر للغة الأم ، فالأم تنتج أكثر ما ينتج الأب من الكلام بمرتين.

-1-3-1- تغيرات لغة الأب:

فيما يخص تطور لغة الأب مع النمو اللساني للطفل، نجد حسب روندال (1980) ارتفاعا تدريجيا لـ :
- مؤشر تنوع المفردات **IDL (Indice de diversité lexicale)).**
- متوسط طول الإنتاج الكلامي **LMPV (Longueur moyenne de la production verbale)) .**

- مؤشر التعقيد النحوي **ICS (Indice de complexité syntaxique).**

و كذلك انخفاض عدد جمل الأمر و جمل التكرار و إطالة في لغة الطفل، و لكن هذه النتائج ستبقى فعالة فقط على التطور الأبوي في اللغة علاقة بتطور الطفل و لكن ليس على تغير لغة الوالدين.

في جميع الأحوال، أطول الجمل و أكثرها تعقيدا و تفصيلا من الجمل التي ينتجها الأطفال موجهة للآباء، قد يكون ذلك راجعا للتغيرات في المفردات.

كانت الجمل التي يوجهها الآباء لأبنائهم عبارة عن طلب توضيح من نوع « ما قصدك » « مع من كنت »، في حين أن جمل الأمهات تصريحية أكثر،الطلب غير مباشر (مع اقتراح تحرك مشترك) و هذا يفسر ارتفاع عدد الجمل التي يوجهها الأطفال للأمهات.

أخيراً، يشارك الوالدين في تطور لغة الطفل، فدور الأم متعلق أكثر بالعناية اليومية بالطفل في حين أن دور الأب عبارة عن إقامة «جسر» نحو العالم الخارجي. (24)

-1-3-2 التفاعلية في مجموعة الأطفال :

الراشدون ليسوا مصدر اللغة الوحيد، إذ أن الطفل يتعلم اللغة من الأطفال الآخرين أيضاً. بالفعل سبق و أن لاحظنا منذ الأسابيع الأولى بعد الولادة القدرة المبكرة على الاستماع للأطفال فيما بينهم، يكفي أن يثغثغ الواحد يرد عليه الآخر بنفس الثغثغة.

و كذلك نظرة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 6 أشهر إلى الأطفال الأكبر منهم في عدّة مواقف، يعزز التقليد و تكرار الألعاب ، و هذا الأخير نشاط تلقائي يظهر عند الرضيع عبر حركات بالأيدي و الأرجل من أجل الوصول إلى الأشياء المحيطة به، و هو يشعر بالمرح لقيامه بهذا الترفيه الذاتي ، و مع تطور الإدراك، سيصل مشيا إلى الأشياء التي لم يكن يصل إليها من قبل. ضف إلى هذه المرحلة فضول و متعة الطفل لدى سماعه الأسماء الجديدة في محيطه، في هذه المرحلة من النضج الحركي و اللساني، يصبح للعب وجه وظيفي ألا و هو الحكاية، إذ يصبح الطفل مجبرا على التكيف مع محيطه. تقليد الراشدين و أصوات الحيوانات و بناء الأشياء و هنا يبدأ التطور التدريجي للتخيل، إنها مرحلة « اللعب الرمزي »: ربط الأشياء الجامدة بالحية.

لغة الطفل الموجهة إلى طفل أصغر منه مميزة، فهي تشبه اللغة التي يتبناها الراشد عندما يكلم الطفل و لكن هذه التسويات تشبه ما يمكن أن يقوله راشد لمتخلف.

نحن هنا بعيدون كل البعد عن مبادئ بياجيه التي تقول بأنه يستحيل على الطفل أن يكيّف خطابه بحسب من يكلّمه. (25)

-1-3-3- اللغة الأنوية المركزة على الذات في المبادلات الكلامية للطفل مع الراشد و مع الأطفال:

حسب السيدة شولر من « بيت الصغار » السويسريين مع فريق بياديا و بعد تجربة على طفلها هانس البالغ من العمر 3 سنوات و 3 أطفال آخرين من نفس المدرسة، تبدأ أولا بسؤالين:

هل تظهر الأنوية الكلامية عادة أكثر بحضور الأطفال أو بحضور الكبار؟

هل يبدأ الطفل انطلاقا من سن الرابعة في مجمعة تفكيره بمعنى التبادل و التعاون مع الراشد أو الطفل؟

و تجيب بأن ابنها هانس تكلّم بلغة أكثر اجتماعية بحضور أطفال مثله أكثر مما فعل في حضور الكبار. و لكن ذلك كان ينقص تدريجيا كلما تعوّد الطفل على سؤال الكبار أكثر.

بالفعل، مونولوج الطفل أمام الكبار أكثر طولا و غير متقطع بينما يكون مع نظائره من الأطفال مقطعاً بتدخلات متعلقة باللعبة التي يلعبونها.

يسبح نشاط الطفل اللغوي أمام الكبار في جوّ من التواصل أو ما يدعى بـ « حياة اتحادية **égocentrique** » هذا الجو يلغي كل إدراك للأنوية.

و هكذا يمكن أن نقول بأن اللغة الأنوية (بمعنى عدم التمييز بين الآخر و الأنا) بين الأطفال تشير إلى عدم التفريق الجماعي و الفردي ، أما المونولوج بين الأم و الطفل فهو أكثر ميولا إلى المجمعة إذ يشعر الطفل بأن الكبير يفوقه و يفهمه.

بالتالي يمتص الطفل والديه و يعيرهم كل ما يحس به. إنها بالفعل « حياة اتحادية » ولكنه مع رفاقه مثيل لهم و من هنا تأتي ضرورة تفريق أكبر.

فيما يخص اللغة الاجتماعية مع الكبار فقد نقص (الحوار) بشكل كبير في حين أن الأسئلة زادت بثلاث مرات تقريباً. تفسير ذلك هو أن تصرف الأطفال الكبار تصرف خضوع فكري غير أنه مع الأطفال الآخرين تصرف يسوده التعاون.

-1-3-4- الأنوية في لغة الطفل:

استنتجت شولر من خلال أعمالها أن:

تمر اللغة الأنوية من 3 إلى 6 سنوات بحالة استقرار تنقص فيها تدريجيا.

تتم مجمعة الطفل بطريقتين مختلفتين باختلاف التصرفات المتعارضة التي يقوم بها مع الكبار و مع الأطفال .

بالفعل، في حين يمنع تفوق الكبار النقاش و التعاون، فالرفيق يتيح المجال لهذه التصرفات الاجتماعية حيث تتفوق المجمعة الحقيقية على الذكاء. في حين تمنع المساواة بين الرفقاء طرح

الأسئلة فالكبار مستعدون للإجابة.

أخيراً، تعكس تجربة مدرسة جنيف طبيعة اللغة عند تطورها في سياقين مختلفين (مع الأطفال و أمام الكبار).

سنشرح فيما يلي كيف يتم التفاعل بين الطفل و باقي أفراد محيطه.

-1-4- السلوك اللساني للمحيط:

نسجل أن الصيغ اللسانية التي يستعملها الكبار تختلف باختلاف من يوجه إليه الكلام من رضيع أو طفل.

اللغة الموجهة لهذا الصنف من الأشخاص تدعى « اللغة المقدمة modulé » وبالفعل تتميز هذه اللغة بالعديد من الخصوصيات الدلالية و النحوية و المفرداتية و الصوتية لتسهيل تعلّم الطفل.

نلاحظ في خطاب موجه من الكبير إلى الطفل على الصعيد اللساني بنية أحسن: جمل قصيرة تضم توابع أقل، من جهة أخرى يضم مجموع مفردات كلمات أقل.مثـلا: الكلب هو أول كلمة يتعلمها الطفل ثم حيوان.

على الصعيد الخطابي نجد المزيد من الجمل الاستفهامية و الأمر و التكرار و لكن هذه الخصوصيات تختلف من لغة إلى أخرى.

نلاحظ أحيانا هذه الخاصية لدى أطفال يكلمون من هم أصغر منهم سنا (المذكورة أعلاه).

فهكذا تبقى اللغة المعدلة التي يصنعها الكبار في السيرورة التدريجية للطفل لتصل إلى مستوى ما يسمى بلغة الكبار. يبقى أن التطور اللساني عند الطفل متعلق بالمعطيات الكلامية التي يخضع لها.

بالتالي، على محيط الطفل أن يجد اللغة التي تناسبه مع الأخذ بعين الاعتبار قدراته، نواياه، ما يفهمه و ما يريد أن يقول. (27)

-1-4-1- رد فعل الكبار اتجاه لغة الطفل:

بعد أن رأينا كيف أن الكبار يغيرون طريقة كلامه حسب عمر الطفل، نتساءل عن ردة فعل الكبير أمام خطاب الطفل، هل يعيد كلام الطفل؟ هل يصححه؟ رغم عدم نضج الطفل لسانيا على كل الأصعدة اللسانية فان تأويل أو فهم الكبير لما يقوله الطفل مبني على معرفة رصيد الطفل ، أي الخطاب الذي يستعمل عادة عند نفس العائلة.

ولكن لضمان السير الحسن لتعلّم الطفل، اقترح كادزن (1965) إعادة صياغة الكبار لجمل الأطفال مع تغيير الأخطاء بطريقة غير مباشرة.

نلاحظ توسعا دلاليا و تعبيرا نحويا لهذا الطلب إذ بالنظر إلى التأثير الذي يمكن توقعه ردود الفعل الكلامية للمحيط على لغة الطفل من المفيد استعمال كلمات أكثر تعقيدا.
أخيراً، نوعية التفاعلية بين الطفل و الكبار متعلقة بالطريقة التي ينظر به الكبار إلى الطفل كشريك أو كشخص.(28)

-1-5- لغة الأستاذ:

إن الأعمال حول هذا الموضوع قليلة جدا و لكن سواء أردنا ذلك أم لا تبادل الكلام هو أحسن وسيلة للتعليم البيداغوجي و الطفل يكتسب لغة جماعته الثقافية، خلال دراسته التحضيرية و الابتدائية.
أقيمت دراسة حول لغة المعلمات و قامت حول مقارنة بين تبادل الكلام بين المعلمات و زملائهن من جهة و مع أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5الى 6 سنوات في أقسام ابتدائية (في عدّة مدارس أمريكية).
توصل كل من غرانفوسكي و كروستر (1970) إلى وجود تبسيط واضح للمفردات و الصرف في لغة هاته المعلمات مع الأطفال مقارنة مع لغتهن مع زملائهن.
حلل كل من روندال و أدرا و نافرز (1980-1982) اللغة التي تتوجه بها المعلمات بالكلام إلى الأطفال في القسم التحضيري و الأطفال في قسم السنة الأولى ابتدائي في مدرستين بالكبك (**Québec**) من طبقات اجتماعية مختلفة: ثرية و شغيلة و توصلوا إلى:

- على صعيد المفردات، الكلمات مفهومة جيد ا في القسمين و الطبقتين.
- فهم البنية التشاكلية: هو نفسه وحدها الظروف (**Adverbes**) مثـل:« كم » و « كيف » و الجمل الماضية (**Passé simple imparfait**) و الجمل المبنية للمجهول.

كان الهدف من هذه الدراسة معرفة ما إذا كانت لغة الأساتذة في مختلف الأقسام (مستوى دراسي و طبقة اجتماعية) مكيفة بصفة عقلانية مع مستوى الأطفال.
و تمت على مدونة مسجلة تحتوي أكثر البنيات استعمالا من أجل حساب فهم المفردات و الأشكال التشاكلية للغة الأساتذة.
أخيرا، نجد أن هذه اللغة مكيفة جيدا مع مستوى التطور اللغوي الأطفال. هذه المعطيات تمهيدية و هي تعني إلى التكيف الحسن أساتذة – أطفال في الأقسام التحضيرية و الابتدائية، ولكن بعض خصوصيات المحيط اللساني العائلي للطفل نجدها لاحقا في المدرسة.(29)

-1-6- دور التلفزيون في البنية اللغوية:

وجد من خلال تجربة على طفل أبواه من الصم البكم لا يستعملان سوى لغة الإشارة أنه من خلال التلفاز فقط اكتسب بعض اللغة و لكن في سياق غير مبني. بالتالي التلفزيون دون مرافق من الكبار

(خاصة روبورتاجات حول الحيوانات، سلسلات بيداغوجية) يشرح و يُجيب و يعلق على مختلف تساؤلات الطفل، و يمكن أن يؤثر سلبا على اكتساب اللغة عند الطفل.(30)

الخـــاتمة:

التفاعلية في السنة الأولى بين الم و الطفل تتضارب فيها المبادلات: الكلمات، النظرات، الأصوات، إنها قدرات قبل كلامية تفاعلية. بالتالي أولى الانتاجات الصوتية للرضيع إشارة إلى الحاجيات أو عدم الراحة، و ستطور لتصبح ثغثغة تصبح بدورها فيما بعد تتماشى و النظام الصوتي للغة الأم.

تعزز هذه التكرارات الذاتية فكرة أنّ المكان= شكل صوتي و شكل حركي، لتصبح تقليدا مغايرا حسب المحيط الذي يشكل الثغثغة بفضل التعزيز و التشجيع، و نجد فيها أيضا ثوابت زمنية، إنها افتتاحية بالتوالي تتسجل ضمن المبادلات و الحوار.

في نهاية السنة الأولى هذه، نسجل تأويلا دائما لخطاب الطفل من قبل من يحيطون به و الأم خاصة. و يستمر هذا التيار خلال العام الثاني مع ظهور أولى الكلمات التي تساعد الطفل في التعبير عن نفسه وصولا إلى العام الثالث من حياة الطفل الذي يعد عمرا ذهبيا فيما يتعلق بلغة الطفل.

تبين الاختلافات الفردية بين الأطفال هذه القدرة عند بعض الأطفال على تكرار سلسلة كلامية و التكلم بشكل سليم في حين أن بعض الأطفال يتكلمون بطريقة متقطعة، بل أكثر من ذلك يتحطم البعض في أكثر من لغة فيصبحون ثنائيي اللغة أو متعددي اللغة في حين أن البعض الآخر سيعانون صعوبات كبيرة في التعلّم.

انطلاقا من عامل نفس السن هذان سجلنا ضرورة التطرق إلى ظاهرة التعلم المتعدد اللغات عند الطفل و الإشارة إلى ايجابيات و سلبيات تعدد اللغات في بناء اللغة أو تهديمها.

هوامش و مراجع الفصل

22- مجلة. Rééducation orthophonique Le language maternel adressé au bébé Robin.M(1985) العدد23- ديسمبر- رقم P 375.144

23- Revue Rééducation orthophonique Vol 35-1994-N° 189. Znabda(J) 1997. Place de l'enfant, histoire familiale et rééducation.

24- Rondal J-A(1983). L'interaction adulte enfant et construction du language. Bruxelles. Edition Margada. PP 197. Page 63.

25- AIMARD.P (1996). Les débuts du language chez l'enfant. Paris. Edition Dumas. PP 226. P 57.

26- Piaget J (1996). Le language et la pensée chez l'enfant suisse, 2^{eme} édition de la Chaux et Niestlé. PP 215. P 139.

27- Moreau. M. L. Richelle. M (1981). Acquisition du language. Bruxelles. 2^{eme} édition Mardaga. PP 261

28- Stern. B (1977) Mere enfant : Les premières relations. Bruxelles. 2^{eme} Édition Mardaga. 1977. PP181. P 57.

29- ذكر سابقا (3) صفحة 70.

30- ذكر سابقا (3) صفحة 72.

الفصــل الرابــع

قدرات الطفل في التعلم

المتعدد للغات

-1- قدرات الطفل في التعلم المتنوع للغات:

يعرّف قاموس**Le petit Robert** الثنائية اللغوية بما يلي: « استعمال لغتين عند شخص أو في منطقة ».

في المفهوم الشعبي تعبي الثنائية اللغوية التحكم الجيد في لغتين. يتفق فيلد مع وجهة النظر هذه و يعرّف الثنائية اللغوية بـ: امتلاك كفاءة لسانية فطرية للغتين. و اقترح ماكنامارا أن ثنائي اللغة هو من يملك كفاءة في إحدى المهارات الأربعة التالية:

1- الفهم
2- التكلم
3- القراءة
4- الكتابة (4).

في اللسانيات النفسية، مصطلحا الثنائية اللغوية و تعدد اللغات متعلقان بالقدرات اللغوية و نعني بذلك الانجاز **Performance** و الكفاية **Compétence** و نعني بالكفاية كل معارف الشخص بما في ذلك القدرة على الفهم و إنتاج عدد لا متناهي من الجمل الجديدة.

و يعرّف النحو التوليدي بنظام قواعد يستنبطها المتحدث و التي تشكل معرفتهم اللسانية التي يستطيعون بواسطتها نطق و فهم عدد لا متناهي من الجمل الجديدة.(31)

في المقابل الانجاز هو تجسد كفاية المتحدثين في مختلف نشاطاتهم الكلامية. بالتالي، الثنائية اللغوية نسبية دوماً بسبب عدة عوامل تجعل المساواة غير ممكنة و خاصة و أنه يجب أخذ كل المستويات اللسانية بعين الاعتبار: المفردات و النحو و الأصوات و التركيب و العروض.

إذن حتى و إن كان التحكم في لغة ثانية تحكما كاملا، سيبقى دائما التنغيم خاصا و مختلفا عن تنغيم شخص ولد بالمنطقة الأصلية للغة.

انطلاقا من هنا يمكن أن نحدد بأن الثنائية اللغوية تنطوي على العديد من العوامل الاجتماعية و الثقافية و الاجتماعية و اللسانية. غير أن تحليل الثنائية اللغوية يتم بالرجوع إلى نظرية نمو الكلام، و نحن نهدف تحديدا إلى تحليل الثنائية اللغوية. بالفعل، سيواجه الطفل مبكرا لغتين عليه أن يتعلمهما في نفس الوقت، غير أن ما يهمنا هو تنظيم حقيقة الثنائية اللغوية و البنية الإدراكية الناتجة عن ذلك. (32)

-2- الجوانب الايجابية و السلبية للثنائية اللغوية في نمو الطفل:

تضاعفت الأعمال حول الثنائية اللغوية في سنوات الثلاثينات خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية و اهتمت بأطفال الأقليات العرقية. المبدأ العام هو إظهار محاسن و سلبيات الثنائية اللغوية عبر اختبارات كلامية و غير كلامية، من كثرت الآراء و تناقضت.

بالفعل في حين أن م. سمان يعترف مثل من سبقوه من المعارضين بأن الأطفال الذين تربوا منذ الصغر في محيط ثنائي اللغة يعانون تخلفا في القدرة اللسانية.

يؤيد بيشون هذا الرأي، و يضيف بأن تعلم لغتين مضرّ للطفل من جراء انه خاضع لتأثير نظامين مختلفين من التفكير، و بذلك سيخلط بينهما و ستفقد كل لغة ما يميزها عن الأخرى.

ينفي تابوري كالر هذه الفرضية بقوله بأن الثنائية اللغوية المنظمة تمنح الطفل القدرة على الاندماج في نظام تربية عادي و طبيعي.

يعترف بنيفيلدس أيضا بهذه القدرة لدى الطفل على استعمال قدراته اللسانية بسهولة في مختلف اللغات و اكتسبها من أشخاص ينتموا إلى المحيط المناسب و لكن خاصة دون أن يدرك هو هذه السهولة في استعمال الوحدات اللسانية.

انطلاقا من وجهة النظر هذه، لم يرد الكاتب أن يشير إلى وجود منطقة قشرية مسؤولة عن اللغة الثانية.

و بالفعل، حاول لامبر أن يوفق بين هذين الرأيين مبينا أن ثنائيي اللغة الذين تعلموا في سياق واحد ينشئون نظاما مركبا، تستعمل فيه رموز كل لغة بتناوب متغير لنفس المعاني. فهو يفرق بينهم و بين ثنائي لغة منشق **(Coordonné)** الذي اكتسب اللغة الثانية بصورة متتالية في سياق ثقافي و زمني و وظيفي مختلف عن الأول.

في هذه الحالة، سيحافظ ثنائي اللغة المنشق و على عكس ثنائي اللغة المركب على اللغتين وظيفيتين بطريقة مستقلة. و يمثل المؤلف و هو لامبار عن ذلك بحالتي حبسة .

بالفعل، سيحافظ الحبيس الثنائي اللغة المنسق و سيصون استعمال اللغة في حين أن الحبيس ثنائي اللغة المركب سيخسر هذه القدرة في اللغتين.

تضاعفت الأبحاث قبل و بعد الحربين العالميتين حول آثار الثنائية اللغوية و النمو الإدراكي و جاءت النتائج مركزة أكثر على الأضرار.

فيما بعد، و بفضل ملاحظة ليوبولد (1949) حول الثنائية اللغوية و أثرها على النمو العقلي جاءت نتيجة الباحثين من هذا التيار ايجابية أيضا. (6)

لم تكن كل الأبحاث عن الثنائية اللغوية ايجابية فيما توصلت أخرى عديدة إلى فكرة العجز، فمكنامارا(1966) يفسر التأخر في القدرة الكلامية عند ثنائي اللغة بـ « مفعول الميزان ». (7)

بالفعل، يرتفع مردود اللغة الثانية على حساب اللغة الأم، التي ينخفض مردودها حتى يصبح الطفل أخيرا غير قادر على استعمال لغة واحدة بشكل صحيح و لكن هذه لا يؤثر على البنيات الفكرية و يقتصر التأثر على الكلام فقط.

برهن كل من تشوتشيما و هوغان (1975) و كانغاس و نوكوما (1976) في أعمالهم أن كلما كانت الثنائية اللغوية مبكرة كلما كان العجز في اللغتين كبير. هذا يعني انه على صعيد تطور اللغة لا يصل ثنائي اللغة إلى مستوى المتحدث الأصلي في كلا اللغتين و لكن لا يجب أن نتجاهل أن التحكم في لغة ثانية ممكن عند بعض الأطفال.

بالفعل، يبين كومنس (1976) أن الأمر متعلق أكثر بالكفاية، و يوضح بأن الكفاءة في اللغة الثانية هي وظيفة في اللغة الأم.

تختلف القدرات اللسانية من طفل إلى آخر و كل حالة لها خصوصيتها.(33)

أخيراً، و عموما، تظهر نتائج الأبحاث المذكورة أعلاه أثرا سلبيا عموما للثنائية اللغوية:

- إما على التطور الكلامي و سيرورة اكتساب اللغة.
- إما على النمو الإدراكي عندما تكون الكفاءة الكلامية لثنائي اللغة غير كافية و مرفوقة بمردود عملياتي غير كافي.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذه النتائج هي نتائج أبحاث في أوساط غربية عبر أزمنة مختلفة و لكن ما هو الوضع اللساني في الجزائر، بلد تعرض للاحتلال و لم يحتل.

شعب عرف تغيرات لسانية مختلفة بسبب مختلف حملات الاحتلال، شعب كان عليه أن يقاوم ليعيش و أن يعيش جنبا إلى جنب مع مختلف العادات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و السياسية و اللسانية.

ما هو مصير اللغة العربية أو الوضع اللساني عامة في الجزائر؟

I-3- الطفل الجزائري في مواجهة تعدد اللغات:

يواجه الطفل الجزائري منذ ولادته نظاما لسانيا متعدد لأنه متعلق بالوسط الاجتماعي و الثقافي لكل فرد.

سنقدم فيما يلي هذه اللغات المتعددة حسب أهميتها من المفهوم الجزائري:

أ- **العربية الفصحى:** اللغة الوطنية منذ الاستقلال و لكنها لا تستعمل أبدا كلغة تواصل عفوية و يومية، تستعمل هذه اللغة في وسائل الإعلام و الصحافة المكتوبة.

ب- **اللغة العربية العامية:** في الحياة اليومية، تعوّض العامية العربية الفصحى و هي اللغة الأم للأغلبية الساحقة

ج- **اللغة البربرية:** يتحدث هذه اللغة حوالي 20 % من السكان الجزائريين حسب شاكر، و تنطوي اللغة البربرية أو الأمازيغية على عدة لهجات: الطوارق، الأوراس و قبائل تيزي وزو و بجاية و تستعمل هذه اللغة الأم في إطار عائلي.

د- **اللغة الفرنسية:** إنها اللغة الأجنبية التي بقيت و تستعمل منذ الاستقلال. في بعض الأوساط الثقافية تعرف اللغة الفرنسية أبعادا هامة: « هذا الاستعمال الشفوي للغة الفرنسية جعلها تؤثر على العامية العربية و الأمازيغية التي تقترض منها الكثير حديثا » غرانغيوم. (8) (34)

هذه يعني انه أثر الاتصال المتواصل للعربية بالفرنسية من جهة و الأمازيغية بالفرنسية من جهة أخرى حدث تداخل و ظهرت اقتراضات كثيرة من الفرنسية إلى العربية و من الفرنسية إلى الأمازيغية.

مثــال: ريغلة **Rigla** - مسطرة – **La règle d'écolier**

الأمازيغية **Gendarme = agadarmi**

في الحقيقة تستعمل صيغا فرنسية في اللغة العربية الدارجة بنطق و صرف عربيين. نقول حينها بأن العربية الدارجة أو الأمازيغية لغتان أم، تستعملان في التواصل الشفوي و لا تستعملان على الصعيد الرسمي، مما يؤدي حتما إلى نقص لساني.

تعرّف كلرز اللغات بـ:« الحدث العام لكل الحالات التي تؤدي إلى استعمال عادة ما يكون كلاميا (شفويا) و في بعض الأحيان كتابيا للغتين أو أكثر من قبل نفس الشخص أو جماعة ما ».و توضح بأنها تقصد اللغة بمعناها الواسع مما يمكن أن يعني الدارجة.

و يوضح مرسلي أنه فيما يخص الإنتاج الكلامي الجزائري نجد: اللغة الأم مستعملة في إطار عاطفي و الفرنسية مستعملة في إطار تقني عملي. (9) (35)

هـ - **ازدواجية اللغة:** تؤدي أحيانا إلى مشكلة: فبالفعل عندما يصدر الطفل أولى الأصوات في لغة الأم فهو يطوّر نظاما لسانيا و نحويا فريداً. غير أن تعلماً مضاعفاً و غير منظم يتسبب في تأخر ظهور اللغة، يمكن أن نأخذ كمثال طفلا جزائريا عند البعض تضم لغته العربية العامية و/أو الأمازيغية عند البعض الآخر.

في الحالة الأولى: بما أن العربية العامية لا تدرس بالمدرسة سيكون على الطفل أن يحاول التسوية بينها و بين اللغة الفصحى بسبب وجود اختلاف نطقي و بنيوي بين اللغتين.

في الحالة الثانية: و هم الأطفال القادمون من وسط لساني أما زيغي، سيواجه الطفل المتمدرس تعلما ثانيا.

بالفعل، اللغة العربية الفصحى التي تدرس مختلفة عن التي يتحدثها و تعلمها من عائلته فهو لم يستمع إلى هذه اللغة و لم يستعملها في حياته اليومية. و يزداد الوضع صعوبة عند الأطفال من وسط اجتماعي و ثقافي أمازيغي بربري (نشير هنا إلى مجتمعات أمازيغية 100%) ،و هنا نضيف إلى هذا التعلّم الثاني لغة أخرى هي اللغة العربية الدارجة، اللغة التي يستعملها الأطفال في مثل سنه.

سنعود هنا إلى عامل الكفاءة اللسانية، كفاءة ثنائية اللغة عند بعض الأطفال تسمح لهم باستعمال الوحدات اللسانية لمختلف اللغات بشكل صحيح، في حين أن البعض الآخر يواجهون صعوبات عديدة في التعلّم و نشرح هنا ذلك بالاختلافات الفردية.

الخلاصة

عندما يعيش طفل عادي بصفة طبيعية في سياق ثنائي اللغة، فلا مشكلة لمعرفة أن الشيء هو نفسه رغم اختلاف التسميات سيساعد في تبيان حقيقته و لكن الأمور ليست بهذه البساطة.

بالفعل يظهر المشكل عندما لا يتحكم الطفل الثنائي اللغة في لغته الأم بشكل صحيح و هذا راجع إلى بكرة استعمال اللغة الثانية قبل حتى الوصول إلى عتبة اللغة الأم الصحيحة. (36) فالوالدين يستعملان جيّدا اللغتين أو بطريقة سيّئة إحدى اللغتين.

تستعمل اللغة تحديدا في الوسط الدراسي الذي يركز على النحو أكثر، فهو لا يستنسخ تماما اللغة العائلية خاصة و أنه لن يستعمل إلاّ قليلا في الإطار العائلي، وبنفس الطريقة، سيزداد المشكل تعقيدا عندما تكون اللغة المستعملة في الحياة اليومية دارجة جذورها هي نفس جذور اللغة المدرسية و هي في هذه الحالة لغة القراءة التي تصبح مكرهة و أقل عفوية.

نشير هنا إلى أنه عند حصول تأخر في اللغة، فالثنائية اللغوية لن تسهل إعادة التربية، و عليه يجب التركيز على إحدى اللغتين.

هوامش و مراجع الفصل

31- **HAMERS J.F, BLANC. M. (1983).** Bilingualité et bilinguisme 2eme édition Edition Mardaga. Bruxelles. PP 498. P 21.

32-**ASSALAH.S. (1992).** Thèse magister. Pratiques Linguistiques. I.L.E (Instituts de Langues Etrangères). PP 255. P 112.

33- **BENSEKHAR. BENALI. M (1987).** Thèse doctorat. Genèse et Usage des Relations Spatiales dans le Bilinguisme Précoce. I.P.S.E. (Institut de psychologie et des sciences de l'Education). PP 406. P85

34- **Opacité** (3) Page 95

35- **Opacité** (2) Page 10

36- **AJURRUAGUERRA.J. (1974).** Psychiatrie de l'enfant. Edition. PP 1089. P 342

المراجـــع:

(6) LEOPOLD W.F (1949) Speech and developpement of bilingual child. Evasion illusion north western university press. Vol 3. P 188. Extrait de l'ouvrage de:
HAMERS. J. F. BLANC. M (1983) Bilingualité et Bilinguisme. Bruxelles 2eme Edition Pierre MARDAGA. PP51.

(7)MACNAMARA.J. (1966). Bilinguisme and primary. Cité par HAMERS J. F. BLANC. M 1983.Bilingualité et Bilinguisme. Bruxelles 2eme Edition Pierre MARDAGA.

(8) GRANGUILLAUME.G (1983). Arabisation et politiques linguistique au Maghreb. Paris. Edition Maison Neuve et la Rose. PP 214. Extrait de la thèse de magister de ASSELAH.S 1992. Pratiques linguistiques. I.L.E .PP255. P120.

(9) GARDIN. B; MERCELEST; J.B (1980). Bilinguisme et annonciation in socio linguistique. Extrait de la thèse de MORSLY.D. Approche, mémoires et pratiques. Paris. Edition P.U.F. Page 131.

الجـزء الثــاني

اضطرابات اللغة الشفوية

الفصــل الخــامس

اضطرابات اللغــة الشفــوية

-1- مدخل إلى مفهوم اضطرابات اللغة

من الصعب رسم الحدود بين الطبيعي و المرضي، فالأشخاص مختلفون في نموهم، فما يعد مجرد تأخر في اللغة عند البعض، يمكن أن يدل على اضطرابات خطيرة عند البعض الآخر. الاضطراب اللغوي لا يأتي وحده، فهو ليس سوى أكثر العوارض ظهورا لاضطرابات مختلفة: بسيكولوجية و عضوية..... تعود إلى تناذر عام.

من المهم إذن معرفة الأسباب من أجل أحسن وقاية من تدهور الحالة و إيجاد العلاج. يجب معرفة مكانة اللغة في علم النفس الحركي للشخصية من أجل إيجاد العلاقة بين نمو اللغة و نمو الشخصية.

من المهم أيضاً، على الصعيد العضوي، أن يعتمد النمو العادي للغة على كمال مجريي اللغة و مكوناتهما.

بالفعل، إذا لم تنتظم اللغة على مراحل متقطعة متوقعة و إذا ظهرت بعض الصعوبات، سيكون لذلك حتما أثر وظيفي أو عضوي و يجب التكفل فورا لتفادي تعقيدات أخرى.

-2- الأبحاثالالى في اضطرابات اللغة:

تعود أولى الأبحاث حول أمراض اللغة إلى زمن بعيد قبل الميلاد: سنه 1700 قبل الميلاد، وصفت مخطوطة امهوتي **Imhotep** العلاقة بين إصابة في الصدغ و اضطراب اللغة.

فيما بعد جاء ف.ج. غال(1758-1828) الذي كان أحد الأوائل الذين وجدوا أن الوظائف تتحكم فيها مناطق محددة من الدماغ، ليأتيا بعدها الفرنسي بروكا (1860) و الألماني وارنيكي (1874) ليوضحا أن مناطق من الدماغ تتحكم في النطق و التلقي الدلالي للكلمات، و توجد هذه المناطق في الجزء السفلي من تلافيف الجبهة اليسرى الثالثة الموجودة بدورها في الجزء الخلفي لتلا فيف الصدغ**Circonvolution temporale** اليسرى الأولى. و تم التوصل إلى هذه النتائج انطلاقا من ملاحظة اضطرابات اللغة التي تتسبب فيها إصابات الدماغ (حبسة).

بالموازاة مع اللغة، عرض اللساني السويسري دي سوسور (1857-1913) فكرة عالمية اللغة، أي بنية مشتركة بين جميع اللغات. فاقترح عندها النفساني لاشلي (1936) الفرضية التي يشرح فيها القدرة التمثيلية العقلية التي يمارسها الفكر دون مرجع حسي و من تلاقي هذين المجالين المرتبطين بعلم الأعصاب، نشأ علم سيكولوجية الجهاز العصبي الذي يهتم أساسا بذاكرة المفردات و مقابلاتها العضوية، مما يعني الخصوصيات العديدة التي تحدد ظاهرة تكوين الكلمة و طريقة كتابتها أو طبيعتها النحوية، و معناها.....

تحملنا الملاحظات التي سجلت على من يعانون من حبسة حول خسارة الكلمة و الاحتفاظ بمعناها على التساؤل: هل إصابة الدماغ تخص الأصناف اللسانية فحسب(اسم، فعل،...)؟ أم أنها عوارض عجز وظيفي إدراكي؟

نجد الجواب لإشكالية اِمهيتوب **Imhotep** منذ آلاف السنين في دراسة عمل الخلايا و الأنسجة العصبية**Neuro anatomie** سواء كانت مرفولوجية (IRM) أم وظيفية (P.E).

فالجزء التمثلي للغة المتكلم بها المسموعة، المكتوبة أو المقروءة متعلق بمناطق قشرية و دماغية.(37)

- 3- تطور البحوث خلال العشريات الأخيرة حول أمراض اللغة:

بعد مرحلة كمون، أرسيت أولى قواعد أمراض اللغة خلال المؤتمر الحادي عشر لطب الأطفال للغات الفرنسية سنة 1949 و ذلك على أساس تجارب لوني و ما يسموني و دوشان و داتكين و أفكارهم.

و بعدها كان بوسع الجميع الإضافة و النقد وإضافة أعمالهم التي تناولت في أغلبيتها الاضطرابات النطقية و من هن، جاءت أهميتها بالنسبة لطبابة الصوت **Phoniatrie**.

بين سنتي 1963 و 1965 قام أجوراغيرا و معه فريق من جنيف بمراجعة مفهوم الحبسة و الخرس الوراثي. و من هنا نشأ علم تقويم النطق، أرطفونيا الذي يرمي إلى إعادة تربية اللغة، هذا العلم مبني على فرضيات:

- مبحث الحبسة: تحليل و تفسير اضطرابات اللغة أو الأعراض التي كثيرا ما ترافقها.

- علم النفس المرضي **Psychopathologie**: الاهتمام بآثار القصور العاطفي**Carence affective**(أ).

درس كل من سبيتر (1946) و بولبي(1951) و فرود(1967) الانشطار الفصامي التطوري **dysharmonie** و مكانته في تعلم اللغة. تلي بعدها مختلف الأبحاث حول اللغة و الطبقات الاجتماعية، بروشتاين (1958)، و أصبح حقل لغة الطفل من أكثر الحقول خصوبة لتلاقي الأفكار، حيث تختلط فرضيات و طرق من كل مكان.

-4- الطرق الحديثة:

إن الفرضيات تتغير، و تتطور بتطور اللغة فلم تبق وصفية كما كانت من قبل و لكنها أصبحت وظيفية و عملية واقعية **La pragmatique** (الواقعية تهتم بالقواعد التي تتحكم في استعمال اللغة في سياقها بمعنى أن تتم ملاحظة الأحداث اللسانية من وجهة نظر التعلّم و الكفاءات الإدراكية و غيرها).

في بداية الثمانينات عوّضت الملاحظة المباشرة الطرق الجامدة القديمة، فلم نعد ننظر إلى هذا الرضيع كموجود وغير فعّال (وجهة النظر السابقة) و لكن ككائن حيّ مليء بالقدرات، كائن سيتكلم لغتنا، مخاطب (بروور 1978، برومر). إنها مقاربة جديدة للبحث في اللغة، و هي في نفس الوقت لسانية و سلوكية و إدراكية .(38)

بالفعل، نمو اللغة الشفوية بين سنة و سنتين مثالي عند الطفل، فالطفل في هذه الفترة قادر على تجميع جمل من كلمتين أو 3 كلمات ، و تكون هذه اللغة مرفوقة بلغة حركات و إشارات بين 11 و 18 شهر، حركات إرادية للطلب أو الاعتراض و تنقص هذه اللغة فيما بعد تدريجيا لتعوّضها لغة شفهية.

أما إذا لم تظهر هذه اللغة الشفهية فستزداد لغة الحركات و الإشارات، ليشكل غياب اللغة ابتداءا من سنتين و نصف إلى 3 سنوات إعاقة متنامية تجعل الطفل أكثر عدوانية، يجب عندها التصرّف من أجل تصحيح ما هو اليوم مجرد تأخر في اللغة. (39)

الفصل السادس

اضطرابات تعلّم اللغة دون اضطراب عضوي

باستثناء مختلف الأسباب المرضية العضوية و العصبية و الحسية توجد تناذرات مرضية أخرى في الإنتاج اللساني يكون لاضطرابها نتائج متفاوتة الخطورة لذا سنتطرق إلى درجات تشوّه اللغة عند الطفل.

تتراوح لدرجة التشوّه بين:

- الطفل الذي يتكلم بطريقة عادية.
- الطفل الذي يعاني نوعا من التأخر في التعلّم اللساني وصولا إلى عجز تام عن التعبير.

بعض الاضطرابات لا تؤثر إلاّ قليلا على بعض جوانب الوظيفة اللسانية في حين أن البعض الآخر سيؤدي إلى ظهور تناذرات مثل:

- اضطرابات نطقية.
- اضطرابات متعلقة بانجاز اللغة.
- اضطرابات متعلقة بالفهم.
- تشوّه عام على كل المستويات. (40)

-1- اضطرابات النطق أو اللجلجة Dyslalie (عسر النطق):

يطرأ هذا الاضطراب على الفونيمات أو تتاليها خارج كل إصابة عضوية، يمكن أن ترجع أسبابها إلى صعوبة إدراكية و إنتاجية لهذا الصوت، و لا نتحدث عن اضطرابات في النطق اذا ما استمرت و هذه الاضطرابات خاصة بكل لغة. (41)

-2- تأخر الكلام:

يعاني الطفل الذي يتأخر في الكلام اضطرابات أشد من اضطرابات النطق لوحدها. هذا الاضطراب متعلق بالدال في مجمله، و هو كثيرا ما يكون أحد عوامل تأخر اللغة البسيط.

في تأخر الكلام، لا يمكن لفظ الكلمة كاملة حيث سيتمكن الطفل من نطق (كو) (نوا) منفصلين و لكنه لن يستطيع أن يقول كونوا مرة واحدة دون أن يخطئ.

يختلف الأطفال بحسب الكلمات و بحسب الجملة و طولها و تعقيدها. نادرا ما يكون التأخر في الكلام ظاهرة منفردة، فهو عنصر من عناصر تأخر اللغة. (42)

-3- تأخر و اضطرابات تنظيم اللغة:

-3-1- التأخر البسيط:

ترى سوزان بوري مايسوني أن هناك تأخرا بسيطا في اللغة عندما لا يبدأ الطفل في الكلام بين سنتين و 3 سنوات، إذ لم تكن التطورات سريعة و عادية (هذه الحالات كثيرة) فنقول بأن الطفل يعاني« تأخراً بسيطاً في اللغة ». أما فيما يخص صفة « بسيط » فهي تعني أنه ليس مرفوقا بخلل عضوي. (43)

حسب بوتون: يتعلق الأمر أولاً و قبل كل شيء بتأخر في ظهور و تنظيم اللغة الذي يمكن أن يعوّض سريعاً في العديد من الحالات بحدوث بعض التغيرات في العلاقة مع الوسط العائلي أو دور المدرسة التحضيرية في نمو اتصالات اجتماعية أكثر تنوعاً، و لكن أيضاً ربما إشارة إلى اضطراب أكثر عمقا و الذي لا يظهر التحكم فيه بوضوح بعد.(44)

سجّل لوني هذا التناذر لدى العديد من الأطفال الذين يعانون من تأخر غي اللغة مقارنة بالفترة الزمنية العادية فالطفل يتراوح عمره مابين 3 و 4 سنوات و يتكيف ايجابيا مع النشاطات و لكنه لا يتحدّث جيّداً يمكن أن يعاني من اضطرابات متغيرة: الطفل الذي تعلّم أولى كلماته متأخراً بغض النظر عن بابا و ماما أكثر من 18 شهراً.

فجمع هذه الكلمات لن يتم إلاّ فيما بعد نحو 3 إلى 4 سنوات، تكون التطورات عندها بطيئة و ستتميز اللغة الملفوظة بخصوصيات كلام الرضيع و سيؤدي التطور بشكل عفوي إلى تنظيم لغة عادية.

توضح لوني أنه بعد دخول المدرسة لن يبق شيء من هذه التأخر، غير أن هذا ليس الحال دائما. بالفعل، لدى طفل يبلغ 5 سنوات و يتمكن من الوصول إلى مستوى تعبير صحيح نوعا ما، يجب تحديد حجم إعاقته، فالإعاقة هنا هي التي تعلّم المتأخر على اعتبار متطلبات المدرسة، إذ تشغل الألعاب الكلامية و العبارات الكلامية أكبر جزء في البرنامج التحضيري و المدرسي من 5 إلى 6 سنوات، بالتالي سيبقيه فقر المخزون الكلامي خارج المجموعة، لأن هذا النشاط يهدف إلى تعزيز و تنظيم و إثراء ما سبق و أن تعلّمه، في حين أن اضطرابات التعبير الكلامي تستمر و معها فقر المفردات و بناء جمل مبسطة و مشوّهة مما يؤدي إلى عسر القراءة **Dyslexie** و عسر الكتابة **Dysorthographie** في الأقسام التحضيرية، ولكن النتيجة لا تظهر مباشرة في هذا الاضطراب. السياق الكلامي العادي هو من يسهل ظهورها.

مثال: في البداية صعوبة في التفريق بين الأصوات و فهم أشكالها في الكلمة ثم في الجملة.

نظريا3 يمكن لتأخر اللغة البسيط أن يكون شكلاً بسيطاً للطفل الذي « لا يتكلم جيّداً » أو « الذي تأخر في الكلام » ، أما عمليا يمكن أن يؤدي هذا التأخر البسيط إلى تشوهات في البنية اللسانية المرتبطة بصعوبة انتماء إلى عالم التواصل الكلامي. (45)

نتكلم عن اضطرابات في اللغة الأساسية، عندما لا توجد في **étiologie** هذا المرض اضطرابات حسية (الصمم) أو عصبية (**I.M.C**) أو نفسية (ذهان الطفل **Psychose infantile**) أو فكرية (التخلف العقلي **Retard mental**).

و لكن هناك صعوبات و ليست مختلفة كثيراً عن تلك التي ذكرناها، بدايةً بأبسط الاضطرابات و وصولا إلى أكثرها تعقيدا:

تأخر اللغة البسيط < عسر الكلام **Dysphasie** < خرس وراثي **audimutité**.

هذه الأمراض ليست مفردة على العكس توجد استمرارية في العوارض، التأخر موجود دائما و لكن بدرجات مختلفة هنالك حينها معايير تطور و تفريق بين الاضطرابات الناجمة عن البطء و أخرى ناجمة عن خلل وظيفي. بالفعل، نجد عند الأطفال الذين يعانون من تأخر بسيط في اللغة اضطرابات أخرى مترابطة تتراكم ثم تزداد خطوة و لكننا لا نعرف من منها مسؤولة أكثر.

-3-1-1-الاضطرابات الحركية:

حسب أجوراغيرا، 50 % من الأطفال الذين يعانون عسر في القراءة يعانون صعوبات حركية (تأخر، خرق **Maladresse.....**). يستطيع الطفل تنسيق حركاته بسبب نقص التوتر العضلي **Hypotonicité .**

نستطيع من دون شك أن نتهم النضج: لغة- حركة، نتحدث عن عدم نضج إذا كان الطفل بطيئا في تعلمه و لكنه ينمو و يتطور بمعدّله الخاص.

و لكن، عندما يتوقف تعلم المرحلة الحركية المعقدة مثـلا: صعوبة أو استحالة إطفاء شمعة، نتحدث عندها عن اضطرابات ممارساتية **Praxiques** في ما يتعلق بإصدار الكلام، بالتالي يمكن أن تكون الاضطرابات

الحركية بكل بساطة مرفوقة أو مسؤولة عن صعوبات في الكلام.

-3-1-2- الاضطرابات السمعية الإدراكية:

رغم سمع صوتي طبيعي، فتكامل النماذج المدركة و معالجة أشكال اللغة يكونان مضطربان في حالة الإصابة بتأخر اللغة البسيط.

تتفاوت درجات هذا العجز الإدراكي الحسي من البسيط إلى الأشدّ حدّة الذي يجعل الطفل أجنبيا في العالم المجهور(الخرس الوراثي). حينها يكون على الطفل أن يعيد بناء نماذجه الإنتاجية عبر تمارين إدراكية حركية.

-3-1-3- الاضطرابات المركزة الحركية:

نجد لدى المرضى الذين يعانون عوارض المركزة الحركية السيئة أو تأخر اكتسابها، صعوبة في الاستدلال في الفضاء، و تكون هذه العوارض مرفوقة بصعوبات زمنية في تمثل الذات، التصوّر الجسدي.

ترجع هذه العوارض إلى تطويرها لأوّل ما يتعلمه الطفل عبر التواصل الاعتيادي للجسد مع المكان و الزمان و عبر التفاعل مع الغير.(46)

تشكل هذه الصعوبات التي ذكرناها السياق الاعتيادي لاضطرابات اللغة. حتى يكون تنظيم اللغة مضطربا يجب أن تتوافر العديد من العوامل المرضية، و يمكن أن نذكر هنا أيضاً:

-3-1-4- الوراثة في اختلال الكلام Logophatique :

تم التوصل رغم نقص وسائل الاستثمار و الاستقلال و التشخيص إلى أن الأقارب أو النساء يعانون أو عانوا اضطرابات في اللغة الملفوظة أو المكتوبة (في حالات الأطفال الذين يعانون من تأخر بسيط في اللغة) مع تواتر واضح مقارنة بهم.

لا يلاحظ الأولياء ذلك إلا عند التحليل مع المعالج الخاص بطفله إذ يعترفون حينها بوجود مكاني دائم أو خرق مزعج و كذا أوجه شبه أخرى.

إذن يمكن أن نشير إلى جوانب متعددة الأشكال لهذه الوراثة التي يمكن أن تنقل ميولا معينة و أيضا التكييف التربوي الخاص لمحيطه.

-3-1-5- المتغيرات الاجتماعية و الثقافية:

أثبتت أبحاث برنشتاين و باحثين آخرين أنه عند مجموعتين من الأطفال من نفس العمر و لكن من مستويات - ثقافية و اجتماعية و جغرافية- مختلفة، المستوى اللساني لمجموعة الأثرياء أحسن بكثير من المستوى اللساني للأطفال الفقراء فهي راجعة إلى فقر النموذج اللساني و نقص التنبيه الكلامي، و تجدر الإشارة إلى أن هذه الاختلافات كلامية أكثر مما هي عملية، و لكن هذا التخلف ينقص في المدرسة حيث تتوسع المبادلات.

حسب برنشتاين، هذه ليست الحال دائماً: بالفعل، و في إطار نفس السياق فالطفل صاحب الأنظمة المحدودة أو القادم من وسط فقير حتى إن كان خاضع للقيم يجد نفسه معاقا في مجموعة متحدثين ذات نظام مغاير الذي يسميه برنشتاين بالنظام المعد من وسط ثري و يسمح هذا الرمز لصاحبه بتكوين تمثيل لساني أحسن.

انطلاقا من هنا يحاول نسبلوس أن يوضح استعمال هذين **antagonistes** إذ يبين أن أعمال برنشتاين قد أظهرت وجود نوعين من المتحدثين يختلفان في انتماءهما إلى طبقتين اجتماعيتين و اقتصاديتين و ثقافيتين مختلفتين، و لكنه بعيد كل البعد عن القول بأن المتحدثين الذين يستعملون النظام المحدود معوقون.

يبين الجدول التالي الاختلافات اللسانية العملية للنظامين:

الجدول VI: 3- النظامين الكلاميين المتنافرين حسب برنشتاين:

النظام المعدّ (اللغة الفصحى)	النظام المحدود ('اللغة العامية)
1/ تحديد النظام النحوي. 2/ تنويع المحتوى بفضل التحكم في التوابع. 3/ استعمال حروف الجر. 4/ كثرة استعمال الضمائر الشخصية **(il) (on)** . 5/ اختيار متنوع للصفات و الظروف. 6/ بنية العلاقات بين الجمل مما يسمح بشرح أقصى للمحتوى. 7/ استعمال اللغة التي تجلب الانتباه إلى الإمكانيات المتعلقة بنظام معقد من المفاهيم المرتبة.	- جمل قصيرة، بسيطة نحويا. - استعمال بسيط و متكرر لحروف الربط و صيغ الربط. - ندرة استعمال الجمل التابعة **proposition subordonnées**. -عدم القدرة على التمسك بموضوع واحد في جملة. - استعمال محدود للصفات و الظروف. - ندرة استعمال الجمل المبنية للمجهول. - بنية سيئة لديناميكية الخطاب.

الخصوصية التي يقترحها برنشتاين لا تخص الثنائية اللغوية فقط، فتارة يكون في طبيعة الخطاب و تارة في **fualité** و بالتالي يوجد خلط وصفي لساني محض مع عناصر نفسية.

أخيراً، حسب برنشيلين يتعلم طفل من الطبقة العليا و يستعمل النظامين حسب السياق الاجتماعي الذي يتواجد فيه على عكس الطفل صاحب النظام المحدود الذي يشعر بأنه معوّق في سياق أعلى. هذه الإعاقة اللسانية ستعوّض بسرعة في عديد الحالات بـ:

تغير العلاقة مع الوسط العائلي: دور المدرسة في نمو اتصالات اجتماعية أكثر تنوعا، ولكننا نسجل في بعض الأوساط الحضرية و المدن الكبيرة و الضواحي و المناطق الريفية المصنّعة أو الأقسام المكتظة (على عكس أقسام التعليم الخاص المخصصة لصنف معين من السكان) لن تتسنى للطفل الفرص الكافية للتحدث و المشاركة في عمل مشترك، وبالتالي تجعل المدرسة مستحيلة كل محاولة بيداغوجية منفردة، فهي لا توفر حينها وسط أكثر ثراء من عائلة الأطفال الفقراء في البداية. (48)

-3-1-6- الجوانب الايجابية و السلبية للثنائية اللغوية:

تطرقنا كثيرا فيما سبق من بحثنا الثنائية اللغوية أو تعدد اللغات في تعلم اللغة العادية ، و فيما يلي سنحاول أن نبين كيف يمكن للثنائية اللغوية أن تكون مفيدة أو مفسدة في التنظيم اللساني للطفل، وكذلك كيف يمكن لهذا العامل أن يساهم في ظهور لغة مضطربة و غير عادية.

في محاولة حول التأتأة عندما مايسوني (1977) يتهم بيشون الثنائية اللغوية أو تعدد اللغات بتسهيل ظهور التأتأة:14% من الحالات المصابة بالتأتأة التي تمت دراستها ثنائية اللغة و يوافق كل من فرواشلز و سيمان اللذان ذكراهما بيشون هذه الفكرة خاصة لدى الأطفال الذين تربوا في وسط ثنائي اللغة قبل سن الثانية.

ينصح العديد من المؤلفين بعدم البدء في تعليم لغة ثانية إلاّ بعد أن يتم التحكم في اللغة الأم بشكل جيّد.

من الصعب أن نعرف بدقة إلى أي درجة تعدّد اللغات مسؤول عن الصعوبات في تنظيم اللغة.

أتيح للجميع في تطبيقه السريري معالجة صعوبات ممارسة اللغة المكتوبة و الشفوية لدى الأطفال أصحاب التاريخ اللساني المعقد، يمكن أن نأخذ كمثال طفلا إسرائيليا تربى في شمال إفريقيا من قبل جدّيه الاسبانيين، قضى بعدها 3 سنوات في إسرائيل ليجد نفسه فيما بعد ضمن مجموعة مدرسية فرنسية..... رسوب مدرسي.

بالتوازي مع ذلك و على العكس أثبت العديد من المؤلفين ايجابيات الثنائية اللغوية، هذه القدرات الخارقة لدى الأطفال على تعلم اللغة.

يشير بنفيلدس إلى تجربة أطفال تعلموا 3 لغات: الفرنسية و الانجليزية و الألمانية عبر الطريقة المباشرة منذ الصغر، فكانوا يستعملون الألمانية مع المربية و الفرنسية بالمدرسة و الانجليزية مع العائلة، كان هذا الاستعمال ناتجا دون شك عن ارتكاس سرعان ما أصبح شرطيا فالمربية لا تجيب إلاّ عندما يطرح عليها السؤال بالألمانية و الزملاء في القسم باللغة الفرنسية.

فيما يخص أعراض بعض الحبسات لوحظ أن ثنائي اللغة يسترجع اللغة الأم و يخسر على العكس اللغة الثانية التي تعلّمها متأخراً (أو بالعكس).

في تطبيقه الذي اقتصر على وسط ثنائي اللغة يرجع بنفيلدس هذا إلى متغيرات بسيكولوجية تفسر استعمال إحدى اللغتين و استر جاءها أو خسارتها بسهولة أكبر، و يستبعد وجود منطقتين قشريتين للغتين المختلفتين، بل جميع المناطق القشرية مسؤولة عن جميع العمليات اللسانية.

في الحقيقة سمح استعمال لغتين أو أكثر منذ الصغر بتوفر الشروط المثلى للتعلم و الممارسة التي تكون أساس ديناميكية تنبيهية لوسطهم الفكري، غير أن الطفل الذي يعاني اضطرابات في البداية سيواجه صعوبات إضافية إذا كان يعيش في وسط ثنائي اللغة.

لذلك، في الزيجات المختلطة و رغم استعمال كلا الزوجين للغة الأم (الأصلية) بما أن لغة التفكير هي اللغة الأم، بالتالي ففي الحالات النزاعية سيواجه الطفل سوء مطابقة بسبب عدم فهمه إلا في حالة القدرات الخاصة.

أخيراً، كثير ما تكون الثنائية اللغوية مسؤولة عن صعوبات تنظيم الشخصية في استعمال اللغة مهما كانت اللغة المستعملة.

-3-1-7- الاضطرابات العاطفية المسؤولة:

تترجم الاضطرابات العاطفية و اللغوية معاً نفس الاضطرابات الداخلية، فلدى الرضع السعداء مثلا يظهر الذكاء في نفس الوقت مع مشاعر الرضى فينعمون على محيطهم بسلوكات طيبة.

بداية تتطور ثغثغتهم من مجرد ألعاب صوتية إلى ألعاب كلامية، فكل هذه الأمور تشكل كلاً لا يمكن تجزئته (عاطفة - ذكاء - لغة)، على عكس الرضع الآخرين الذين يعرف نموهم اضطرابا مما يؤدي إلى الانشطار الفصامي.

تترجم هذه الاضطرابات بداية بـ عوارض - سلوكات أو عوارض - لغة، وبالتالي يؤدي رفض الأكل رغم الجوع، العناد، العنف إلى إحباط الأم، فهي المسؤولة أيضاً عن مجمعته و ولوجه عالم الكلام، فيكون بذلك كل من التركيز النفسي على الفوائد الغذائية و التركيز النفسي على وسائل الاتصال معاصرين، وبالتالي له إمّا متعة أو رفض، استعمال و تطوير نزعته الغريزية للطعام و اللغة، و يزداد إحباط الأم عندما تكتشف أن هذا الفهمي الصغير فهم أيضا فيما يخص المعرفة التي نريد أن يتعلمها: رفض شديد، رهاب من المدرسة، غثيان قبل الذهاب إلى المدرسة.

نسمي أيضا تخلّفا عاطفيا بقاء التطور العاطفي للأطفال في مرحلته البدائية الاعتماد على الأم و رفض الاستقلالية في حين تكون القدرات الفكرية الأخرى أو على الأقل ما يظهر منها طبيعية، يمكن أن يرد ذلك خوف الأم على طفلها من الخطر فرطا في الحماية. تظهر اللغة متأخرة و تستمر "كلام الرضيع" الذي تحافظ عليه الأم أحيانا من أجل المتعة.

في الحالات الأقل خطورة، يتعلم هؤلاء الأطفال لغة فقيرة مكونة من جمل مقلوبة و مفردات تفتقر إلى الدقة و غياب النزعة نحو الحكاية.

استعمال هذا النظام الخاص العائلي سيجعل من دخول المدرسة وضعا مأساويا بالنسبة للطفل: كيف سيتكيف مع لغة الآخرين في حين أن لغته محدودة على فهم العائلة؟

كثيرا ما يتم توجيه الطفل خلال فحصه: اكتشاف عجز كبير في التنظيم اللساني لطالما تجاهله الأولياء أو رفضوا الاعتراف به.

فتكون ميول هؤلاء الأطفال محدودة و كذلك فضولهم و نزعتهم نحو الألعاب، فينتمون وفقا لرغبة أمهاتهم، هذه الرغبة في إبقائهم استمرارا لهن لا يمكنهن الانفصال عنهم. (49)

كيف تظهر اللغة النموذجية المشوّهة في بنيتها و تنظيمها العام أو بماذا يتميز التأخر البسيط في اللغة؟

-3-2- خصوصيات (مميزات) التأخر البسيط في اللغة:

ليس من الصعب اكتشاف أول عوارض تأخر اللغة البسيط و مقاومتها، فالأولياء أو المحيط هم أول من يلاحظ نوعية أو مستوى كلام أطفالهم. صحيح أن بعض الأطفال لديهم حافز جيد التكلم فيما يكون أقل عند الأطفال الآخرين، غير أن الطفل الذي يتراوح سنه بين 4 و 5 سنوات و الذي يتكلم لغة نظائره من الأطفال: لغة تكون نوعا من "رطانة" من المفترض أن تظهر بين 15 و 24 شهرا تتوالى فيها مقاطع لفظية غير مفهومة.

لذلك، من أجل فهمه يجب أن يكون من يسمعه إما من العائلة أو من محيطه، فهو يبسط و يقصّر أو يخطف الكلام، فنقول حينها أنه يتكلم لغة رضيع.

على الصعيد اللساني، خطابه ليست له نفس البنية النحوية أو المفرداتية أو العروضية لطفل في سنه و يمكن أن نصفه إذن بـ « الخطاب المشوش و قليل الأخبار » .

يمكن أن يختفي هذا التأخر بمر الشهور عند البعض أما عند البعض الآخر يمكن لهذه الأخطاء أن تستقر أو تزداد حدّة، حينها سيكون علينا معالجة معيار تطوري. (50)

يمكن للتأخر البسيط للغة أن يأخذ 3 أشكال:

ا- تأخر في فهم اللغة: بالنظر إلى الصعوبة الإدراكية لفهم الجملة، فالطفل الذي يعاني تأخراً بسيطاً يصعب عليه إعادة الدال أو المدلول.

الأفعال التي تشير إلى الحركة و المدة و التوالي يصعب فهمها و نجد أيضا أن عامل الزمن مشوّه أيضاً.

ب- تأخر في التعبير عن اللغة: و يعني هذا عدم القدرة على تكوين بنية صحيحة للجملة فالمفردات محدودة و تقريبية و سنواجه صعوبات في صياغة جمل صحيحة.

ج- تأخر في الفهم و التعبير: بالإضافة إلى عدم فهم اللغة نجد لغة رديئة ، بالفعل عند الطفل الذي يعاني تأخراً بسيطا في اللغة فكثيرا ما يكون مرفوقا باضطراب في الكلام و النطق:

- اضطرابات في معرفة التصور الجسدي.

- تيه مكاني زمني .

و كذلك يمكن أن يكون التأخر البسيط في اللغة مرفوقا باضطرابات سلوكية. (51)

في المقابل يمكن أن نقول أن الفهم عند هؤلاء الأطفال عادي في مجمله و لهذا فالوظيفة الإدراكية لا تكون مصابة، وحدها بعض الأخطاء اللسانية مثلما ذكرنا تدل عند البعض على تأخر بسيط في اللغة مثل:

- حذف المقاطع اللفظية الأخيرة.

- استبدال الحروف الوجيهة **(i-b-p-t)** بأخرى **(s-r-j-ch)**

- تشويه حرف بحرف آخر **(chapeau =papo)**

- حرف صامت مجهور(**paquet=baké**)

و لكن هناك تأخرات بسيطة في اللغة تختفي ما بين الخامسة إلى 6 سنوات وحدها بفعل النضج أو تكفل أرطوفوني أو استجابة لضغوطات المحيط و المدرسة، فيما تستمر تأخرات أخرى و تستقر و ما كان إلى حدّ الآن تأخرا بسيطا يصبح شكلا مضطربا من أشكال اللغة، هذا يعني اضطرابا ستصعب معالجته أكثر.

نتكلم حينها عن عسر الكلام: فقد بيّن تحليل أجري في سن أولى التعلمات المدرسية لدى أطفال يعانون صعوبات كبيرة في التمييز الصوتي و التنظيم الكلامي بأن تطورهم نحو الطبيعي غير كامل.

-3-3- ما هو عسر الكلام/ نحو تدهور التأخر البسيط في اللغة:

عسر الكلام اضطراب وظيفي يرّفه كل من لوني و مايسوني و أجوراعيرا بتكوين متأخر و غير كامل للغة، انه أيضا تطور لعجز اللغة يسجل في أولى سنوات الحياة، لذلك يجب وضع الميزة التطورية جانبا للنظر في معدّل التطور و حتى استقرار اللغة.

عادة و كما أشرنا إلى ذلك يجب أن تشمل درجة تطور الكلام في حدّ ذاتها و تنظيم اللغة، ولكن عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 6 سنوات نجد لغة الطفولة المليئة بالمحذوفات و الاستبدالات. بين 6 إلى 8 سنوات و رغم غياب هذه الأخطاء و تحسن في التعبير الكلامي اليومي، تكون الكلمات بسيطة المفردات قليلة يتكرر استعمالها استمرار في الخطاب و لذلك تستمر أخطاء أخرى و تعود.

في اختبار الكلمات المجردة من المعاني (**logatome**) الذي اقترحه مايسوني نتائج التكرارات لدى من يعانون عسر الكلام منخفضة جدا مقارنة بالعادة. هذا ما يسمى بالإعاقة السمعية الكلامية، و هو عارض يدوم رغم التربية مدة سنتين لدى من يعانون منه، هذا الامتحان الذي يسمى بالسمعي الكلامي يبين الصعوبات في التنسيق و التمييز الإدراكي الحسي.

فهكذا فيما يخص مشاكل التنسيق: نجد أكثر من مقطعين في الكلمات المجردة من المعاني(**logatome**) و التمييز الإدراكي الحسي و تبقى الأخطاء في الشكل الخطي مما يدل على الشك و عدم التأكيد، و تعد هذه المظاهر عوارض عسر القراءة عند هؤلاء الأطفال و نجد هذه الخاصية في كل الاضطرابات الأساسية للغة. (52)

يعرّف أيمار عسر القراءة بتأخر متقاطع في اللغة و يرجع سبب هذا الاضطراب إلى خلل وظيفي نفسي حركي(عند ولادة أخ أو أخت، مبالغة في حماية الطفل) يمنع الطفل من التخلي عن لغة الطفولة، كما يمكن أن يكون السبب في حصول فقدانا للذاكرة مما يفسر الصعوبة التي يواجهها من يعاني من عسر القراءة في التذكر، ذاكرته قصيرة جدّاً.

بالنظر لغياب النظام النحوي و العروضي أو تشوهه حتى بعد التكرار فهو لا يستطيع أن يحفظ أي شيء ، و فيما يخص الفهم فهو يبقى صعب التقييم.

يفرّق أجوراغيرا بين نوعين من الفهم:

الفهم الكلامي و الفهم الشامل: إذ يمكن أن لا يفهم الطفل الذي يعاني من عسر القراءة ة الفهم الأمر مثلما يعرض عليه و لكن تمت صياغته بطريقة أخرى و باستعمال كلمات بسيطة فسيتمكن من فهم المعنى. بصفة عامة يصعب على من يعاني عسر القراءة و الفهم فهم معنى الأجزاء الكلامية و الجمل المتتالية.

فيما يخص الفهم الفكري الشامل و بعد إجراء اختبار بلفو (**Belvue**) سجل كل من أجوراغيرا و تلاي و لاروزا أن السلم الكلامي يبقى في مستوى منخفض و حتى و إن كان سلّم الانجاز يتقدم، و استنتجوا من ذلك أن الحاصل الذكائي الكلامي عند من يعانون عسر القراءة و الفهم يبقى منخفضا بمرور الوقت مما يؤدي إلى تأخر كبير في الانفتاح الاجتماعي.

بالفعل، هم لا يستطيعون الوصول إلى المستوى العادي لزملائهم لأن كل هذه الصعوبات لن تؤدي سوى إلى إبطاء السيرورة العادية للتعلم، فيتراوح الاختلاف حينها بين سنتين و 3 سنوات، فهم إذن لا يستطيعون الوصول إلى التفكير المجرد على الصعيد المدرسي فينغلقون على أنفسهم في دائرة مفرغة و ينعزلون، و لا يستطيعون التواصل بسهولة في محيطهم الدراسي سيصلون أخيرا إلى عالم الشغل.

بالتالي حسب أجوراغيرا عسر القراءة و الفهم ليس مجرد تأخر يجب أن يصل إلى العادي بل انه بنية لغوية لن تتخطى أبدا مرحلة ما، فهذه اللغة السيئة تساهم في تكوين شخصية غير كاملة و محدودة. (53) و نضيف إلى هذه الاضطرابات في الخلط و الذاكرة و الأشكال الغير مستقرة للخطاب، الصعوبات في إدراك النماذج اللسانية التي يسمعها المصاب، نتحدث عندها عن اضطراب إدراكي حركي. كل هذه الاضطرابات مجتمعة و التي تؤدي إلى عسر واضح في القراءة و الفهم ستزيد من الاضطراب العاطفي للمريض.

-4-3- الخرس السمعي Les audimutités:

نسمي الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب أطفالا بكم يسمعون، فهم لا يعانون عجزا في السمع لكن رصيدهم اللساني في سن المدرسة (5-6 سنوات) لا يتعدى بضع كلمات فقط.

لطالما تم تحليل الخرس الوراثي مثل عسر القراءة و الفهم عند الكبار ونميز:

- أطفالا مصابين بخرس وراثي للتعبير قياسا على الحبسة الحركية.
- صمم كلامي وراثي يتميز بعدم فهم اللغة الملفوظة و اختلال في التعبير الكلامي.

عمليا من الصعب التفريق انطلاقا من المخطط النظري عند الكبار و أكثر عند الأطفال.

يميّز أجوراغيرا و نظراءه بين نوعين من الخرس الوراثي:

1/ ذلك المرفوق باضطرابات في منطقة السمع.

2/ ذلك الذي لا ترافقه اضطرابات في منطقة السمع و لكن نجد فيه:

- صعوبات في التنظيم التنسيقي.
- اضطرابات في التنظيم الزمني.

و يفضل كل من مايسوني و لوني استعمال « اضطراب خطير في تكوين اللغة » حيث لا يتم ذكر مجموعتي أجوراغيرا، و تم استخلاص ملاحظاتهم الستة من مجموعة أطفال تمت متابعتهم إلى سن 20 سنة.

وهكذا أضافوا منظورا جديدا للبحوث حول الخرس الوراثي حيث لا تأخذ اللغة بمعزل عن السياق المرضي. بالفعل، استحال الوصول إلى الرمزية الكلامية بسبب العلاقات النفسية الاجتماعية السيئة بين الأم و الطفل و التي تؤثر كثيرا في اللغة في مجملها نتساءل عندها عن وجود علاقة بين الحبسة و الاضطرابات الخطيرة للغة.

يستبعد الاجوانين و مساعدوه هذه الفرضية مبينين أنه رغم الوجود القياسي بين هذين التناذرين (حبسة- اضطرابات النطق في تأخر اللغة العصبية) في التفكك الصوتي فليس هناك أوجه تشابه مع الخرس الوراثي.

كيف يمكن أن نميز هذا الاضطراب؟ عموما اضطرابات الخرس الوراثي تشبه اضطرابات عسر الكلام و لكنها أشد منها حدّة، فالمصاب بالخرس الوراثي لا يكوّن إلاّ بعض الفونيمات و لكن ليس بصفة مستمرة و طابع صوته عادي مما يستبعد إصابة سمعية و يبقى التطور بطيئا و يتميز بنحو مضطرب و خطاب فقير مما سيؤدي إلى عدم فهم لساني على كل مستويات الجملة.

ستؤدي هذه الصعوبات إلى إهمال اللغة و بالتالي بروز شخصية انطوائية أكثر من شخصية المصاب بعسر الكلام، حتى الذكاء ليس في مستوى السن.

هذه الصعوبات في تجاوز مستوى التجريد مع اختلال اللغة المرفوقة باضطرابات الانتباه و اللااستقرار و التعب، ستؤدي إلى تعطيل التشخيص فيصبح الخرس الوراثي شبيها بالتخلف العقلي.

أخيرا، عادة ما يأتي الكشف متأخر فلا يتم الاهتمام بهذا المشكل إلاّ عندما تكشف المدرسة عن صعوبات في القراءة و الكتابة و لكن الإصابة تصنف حينها ضمن عسر القراءة و الفهم الحاد.(54)

الاستنتاج:

في هذا الجزء المخصص للجانب الثاني من اللغة، حاولنا أن نبين مختلف أشكال اللغة الشفهية التي لم تتطور بشكل صحيح مقارنة باللغة العادية للجانب الآخر.

فهكذا بدأنا بأولى درجات إصابة اللغة الموصوفة بالاضطراب البسيط في النطق الذي يمس فونيما محددا في السلسلة الكلامية للطفل و اضطراب الكلام الأشد حدة من سابقه حيث لا يكون الاضطراب مستمرا أو مستقرا في الإنتاج الكلامي، غير أن هذين الاضطرابين بسيطين بالنظر إلى سرعة العلاج عند التشخيص.

انطلاقا من هنا تزداد اللغة تعقيدا و تتضاعف بتلك الصعوبات ، بالتالي إذا لم يتم الكشف عن التأخر البسيط في اللغة (دون إصابة عضوية) في الوقت المناسب تجدر الإشارة خاصة إلى أن هذا الاضطراب عابر بين الاضطرابات البسيطة و الخطيرة التي ستنتج بينها قبل المدرسة و التعلم المدرسي، فسيكون التشوّه أشد و سيحاول دون التطور العادي نحو تعلم الرموز المكتوبة و الشفهية دون أن ننسى أن الإصابة النفسية للطفل الذي يعاني تأخرا بسيطا في اللغة تصبح أكثرا تأثرا مما يؤدي إلى بروز شخصية انطوائية عند المصاب بعسر الكلام أو الخرس الوراثي (اضطرابات اللغة الخطيرة) والتي ستزيد في حدة الإصابة و معاناة الطفل. يجب أن لا ننسى أن بعض التأخرات تتطور جيداً مع الوقت و دخول المدرسة في حين أن البعض الآخر يكون لديهم عواقب على المدى البعيد فتظهر صعوبات عند تعلم الكتابة فالعديد من من يعانون من عسر القراءة كانوا أطفالا يعانون صعوبات في اللغة الشفهية.

كثيرا ما يتم اكتشاف التأخر البسيط في اللغة و لا يتم التشخيص إلاّ بعد الرسوب المدرسي. (55)

لذلك يجب الاهتمام بأكثر تأخرات اللغة بساطة عند الطفل قبل تعلم القراءة و الكتابة.

هوامش و مراجع الفصل

37-**BOUTON.P (1985).** Pathologie du langage chez l'enfant. (Généraliste). Page 173

38-**AIMARD.P (1981).** Les troubles du language Q.S.J. Paris .PUF 1981. 2eme Édition .PP 173. P10.

39-**MAISONNY. B-S. LAUNAY.C (1975).**Les Troubles du language, de la parole et de la voix. Paris. PP396. Page 11.

40-**AIMARD.P (1991).** Les interventions précoces dans les troubles du language. Paris. Edition Masson. Paris 1993. Page 154

41-**Opcité** (40) page 244.

42- **Opcité** (40) page 245.

43- **Opcité** (38) page 40.

44- **BOUTON.B (1976).** Le développement du language- Aspects normaux et pathologiques. Paris. Edition Masson 1976. PP277. Page 191.

45- **Opcité** (4) page 246.

46- **AIMARD.P (1991).** Le language de l'enfant. Paris**.** Edition PUF1991. Le psychologue. PP199. Page 167.

47- la revue « Rééducation Orthophonique » 1978. Volume 16n°101 page 209.

48- **Opcité** (40) Page 254.

49- **Opcité** (40) Page 256.

50- **Opcité** (40) Page 257.

51- **Opcité** (38) Page 40

52-**ROULIN.M-D (1980).** Guide pratique : le développement du language. Canada. Edition liberté. PP135. Page 85.

53- **Opcité** (39) Page

54- **Opcité** (40) Page 248.

55- **Opcité** (40) Page 250.

الجزء الثالث

اضطرابات اللغة المكتوبة

الفصل السابع

الكتابة و عسر القراءة

-1- اضطراب القراءة:

صنفت اضطرابات اللغة كإشارات لعسر القراءة، فيما استبعد البعض هذا التشخيص، غير أن دراسة العلاقة بين اللغة الشفهية و اللغة المكتوبة موضحة و منها مساهمة جيرارد الذي يرى أن اضطراب اللغة المكتوبة ناتج عن اضطراب اللغة الشفهية .

جاءت وجهة النظر هذه للعديد من الملاحظات و لكن علينا أن نشير إلى أن عسر القراءة متعلق أيضا بعجز لساني انعكاسي لم تتم دراسته بشكل كامل إلى حد اليوم.

-1-1- الاكتشاف و التعريف:

رغم البحوث العديدة التي نشرت يبقى أهم نقاش حول عسر القراءة متعلقا بتعريفه و وجوده و حتى اختلاف الآراء حوله. فيعتبر عسر القراءة مسؤول بـ 30% عن إشارات اضطرابات التعلّم و هي بذلك تفوق بكثير الأمراض العصبية مثل التخلف العقلي. بالتالي فالعسر يعدّ واحد من أهم مشاكل الصحة العمومية حاليا ظهر تياران كبيران:

1/ أحدهما يهتم بالأسباب الباطنية أي أن النقائص موجودة في الشخص نفسه في هذه الحالة يصبح التطرق إلى عوارض عسر القراءة (طريقة القراءة) أولويا.

2/ الآخر يهتم بالأسباب الخارجية: هذا يعني سببين خارجيين لاضطرابات القراءة. حاليا يجب أخذ هذين السببين بعين الاعتبار أوّلا.

-1-2- نبذة تاريخية وجيزة عن هذا الاضطراب:

سيكون من المفيد تقديم لمحة وجيزة عن أهم التيارات في تاريخ عسر القراءة:

في القرن 19، فحص طبيب انجليزي طفلا يبلغ من العمر 14 سنة قال له:« لا أفهم ما بي أنا ذكي و أجيد الرياضيات و لو كان أستاذي يحتسب أجوبتي الشفوية فقط لكنت أول تلميذ في قسمي و لكن لسوء الحظ أنا آخر تلميذ لأن زملائي حتى من ليسوا جيّدين يتعلمون بسهولة ما يصعب عليّ رغم كل جهودي قراءته و كتابته ».

وصف مورغان هذه الصعوبة بـ « **Congénital nord blindeuess** » و شبه هذه الحالة بحالات كبار يعانون اضطرابات في القراءة بعد إصابة في الدماغ و ذلك سنة 1896.

سنة 1917، اهتم طبيب العيون هاينشلود بهذا المشكل: مشكل أشار إليه من يعانون منه أولا و سمّاه بعسر القراءة قياسا على العمى القرائي الذي اكتشفه الفرنسي ديجرين (**J. Dejerine**) 1891 حسب المؤلف إنها إصابة وظيفية خلقية لمركز الذاكرة المرئية للكلمات (**gurus angulaire**) ، و قد كان أول من طلب تمارين مناسبة لهذه الحالات بدل اعتبار المصابين« معتوهين.»

مع هوبلوغوورث (**hoblugworth**) نحو سنة 1900 استقبل تيار مكون من المربين و المدرسين و علماء التربية بالارتيابية هذه « الآراء » الطبية خاصة فيما يخص فرضية العجز الدماغي التي تشير إلى نوع من المرض و بالنظر لكونه وراثي فهو عضال، بالرغم من عدم وجود أي إشارة عن إصابة دماغية مثل الأمراض الدماغية الأخرى (**I.M.C**).

يشير هذا التيار أكثر نحو تربية ناقصة محيط غير سليم اضطراب نفسي أو نقص حافز. من وجهة النظر هذه لم يعد من يعانون من عسر القراءة سوى متخلفين في القراءة.

اهتم أورتون أكثر بهذا الاضطراب و قد ساعدته الـ 3 آلاف حالة عسر قراءة التي تلقاها ما بين 1920 و 1940 على تكوين إعادة تربية خاصة، حيث نبّه إلى خاصية أساسية و هي الإنتاج المعاكس للقراءة (**Stréphosymobile**) [معكوس= **Streph**] كما أشار إلى تشوّه في التغلب النصف الكروي الدماغي عند هؤلاء المرضى الذين كانت لديهم جنبية مختلطة، كما أشار إلى الطابع الوراثي (قواعد وراثية) و كثرته عند الذكور أكثر من الإناث.

تقبّل علماء التربية هذه الفرضيات الدماغية و لكن مع انتشار مبادئ أورتون ستؤدي هذه المبادئ لسوء الحظ إلى مفهوم اضطرابات الأدوية:

- اضطرابات الإدراك البصري المكاني.
- اضطرابات التوجّه.
- علبة اليد اليسرى.

رغم رفض الاستطراد الرسمي لأبحاثه، واصل أورتون حتى آخر أيام حياته بحثه في تطبيقه الخاص، و استمرت العديد من الأبحاث بعد وفاته بفضل هبات « جمعية أورتون للمصابين بعسر القراءة القوّية » (**Orton Dyslexia Society**) و نذكر منها خاصة أعمال غلابوردا .(56)

سنة 1975 أشار استنتاج لجنة وطنية من الخبراء إلى إمكانية وجود علاقة بين حصول إعاقات عديدة و الوسط . بالفعل، كانت أعمال غلابوردا مبنية على اللاتناسق البنيوي للدماغ و سجل أن الأيسريين تكون لديهم المركزة الحركية أقل، غير أننا نعلم أن النصف الأيسر من الدماغ يلعب دور في تعلم و ممارسة اللغة، فيما أن النصف الأيمن مسؤول عن التوجه المكاني و التحكم في المشاعر و الانتباه عند الأيمنين و بالتالي يُجد لاتناسق نصفي ما دام نصف الدماغ الأيسر ناميا أكثر من الأيمن.

اكتشف غلابوردا و فريقه في مختبرهم على 5 أدمغة لذكور عانوا عسر القراءة إصابات تعود لما قبل الولادة و تشوهات تناسقية لمنطقة لغوية واحدة على الأقل.

من بين هذه الحالات كانت حالتين لصبيين أيسرين والثلاثة الآخرين كانت لصبيان من عائلات أيسريين و رغم غياب سوابق نفسية و امتلاك ذكاء عادي وصلت صعوباتهم في القراءة و الكتابة حدّ

التأخر بسنتين في دراستهم، غير أن هذا لا يجعلنا نقول أن كل من لديهم تناسقا نصفيا يعانون عسر القراءة.

بالفعل، 25 % من الأشخاص يعانون من ذلك رجالا و نساءا(بالرغم من أن النسبة أقل عند النساء) و لكن يمكن أن تستعمل الاستراتيجيات الاستدراكية اختلافهم الهرموني ، إذا ثبتت صحة ذلك، سيكون من المفيد اللجوء إلى التجريب على الحيوانات فالأشكال الخطيرة من عسر القراءة تقاوم مختلف العلاجات(57) بعيدا عن فرضيات التناسق النصفي المتسببة في عسر القراءة.

أشار مركز الدراسة و البحث الطفولي بنيويورك إلى أن هذه التناذر لا يرجع إلى أسباب بصرية أو حركية أو أخرى فقط و لكن أيضا بسبب عجز في الترميز و فك الرموز الفونولوجية أي صعوبة في تذكر الرموز المقروءة أو المكتوبة.

فلنتخيل المسار: تتم معالجة المعلومة على الصعيد الحسّي بالدرجة الأولى ثم في ذاكرة قصيرة المدى بالدرجة الثانية، ثم تستخدم لتحويل المعلومة إلى تمثيل رمزي مجرد ثم تخزن على المدى البعيد، أخيرا بالدرجة الثالثة تعرض على ذاكرة انتقائية تحتفظ بهذا الرمز على المدى البعيد أو تتخلص منه، و يتمحور هذا الرمز حول مقارنة و استخراج المعلومات المستقرة و المخزّنة من جهة و تخزين وفك رمز معلومات جديدة تتسبب في المشكل من جهة أخرى.

سنة 1975، أشار استنتاج الجنة الوطنية من الخبراء إلى إمكانية وجود علاقة بين حدوث إعاقات عدّة و الوسط الاجتماعي الثقافي غير الملائم، ولكن هذا ليس السبب المباشر لعمر القراءة نشير هنا إلى التيار الباطني (تشوّه وراثي للنظام العصبي).

قلة الخصوصيات لدى الأشخاص الذين أجريت عليهم الدراسات لم تستبعد مسؤولية هذه الوسائل في دراسة عسر القراءة(58). في هذا السياق سنذكر أخيرا دراسة شايويتر و آل (**Shaywitz**) 1992 حيث الطابع الخارجي يواجه الطابع الباطني لعسر القراءة. ينتقد هذين المؤلفين بشدّة الملاحظات التي بنيت بداية التحقيق على التشوّه الحسي أو الاضطرابات العصبية النفسية الخطيرة و لكنهما لم يعتنيا أيضا بعامل التناسق على الصعيد الاجتماعي الثقافي.

هذه نقاط انطلاق فريق شايويتر (**Shaywitz**):

1-عجز سمعي طفيف و لكن متمركز في مناطق إدراك اللغة.

2-طول بصر طفيف و لكن يشوش الرؤية في خلفية بيضاء.

3- اضطراب بسيكولوجي يثبط حافز المبادرة.

ولكن حسب شايويتر و آل (1992) استمرار هذه الخاصية العابرة على المدى البعيد(في عسر القراءة العابرة الناتجة عن عدم نضج عصبي) و اختفاءها خلال السنة الأولى من التمدرس لا يمكن إلاّ أن يكون دليلا أن المعنيين لا يفترض أن يعانوا من عسر في القراءة.

عبر مختلف هذه التعريفات و الاعترافات الرسمية بعسر القراءة على مرّ التاريخ الذي مرّ به هذا المرض، يبقى جميعنا مثيرين للجدل و النقاش حول الاضطرابات المرافقة لعسر القراءة:

1- ذلك المتعلق باضطرابات اللغة المرافقة.

2- ذلك المتعلق بإشارات العجز الانتباهي (اضطرابات الانتباه مع أو دون هياج الذاكرة).

-1-3- عسر القراءة و اضطرابات اللغة الشفهية:

بالنسبة للسانيين فيما يخص الجمع الأول :نظامي التشوير مرتبطين ارتباطا وثيقا بالقراءة (نظام التشوير الثاني) بما أنها تقلد بشكل كبير اللغة الشفوية (نظام التشوير الأول) فاضطراب الأوّل يمكن أن يكون له طابع سببي اتجاه الثاني، فوجود اضطرابات اللغة يشكل إذن عامل منع لتشخيص عسر القراءة و عندها يصنف هذا الاضطراب كثانوي و تأخر بسيط للغة. يمكن أن نعلل هذا التفاعل بين اللغة الشفوية و المكتوبة بالطريقة الطولانية و هي أحسن طريقة لحسن سير هذه العلاقة الجمعية:

رأى سيباسنة (1987) 3 دراسات وبائية كبيرة، تم انجاز اثنتين بانجلترا و واحدة بزيلندا الجديدة وصفت تفشي و استقرار اضطرابات اللغة الشفهية لدى أشخاص تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى 5 سنوات في تعلّم اللغة المكتوبة. فكانت النتائج 40% 8 سنوات لدى الأطفال الذين تم كشفهم في سنّ الثلاثة. إذن أكدت هذه الدراسات مخاطر التكيف اللاحق لعوارض تأخر اللغة الشفوية.

يمكن أن نفصل دراسة بيشوب و أدامز (1990) لصالح رابطا بناءا على البراهين التي حصّلت بطريقة تجريبية غير أن:

- الأطفال الذين استعادوا لغة عادية في سن الخامسة لا يعانون أية صعوبة في تعلم اللغة المكتوبة.

- الفهم هو العنصر الدال على علاقة بين اللغة المكتوبة و الشفوية و ليس الترقنة وحدها.

يحملنا الأطفال الذين احتفظوا بنقائص في اللغة الشفوية في سن الثامنة على التساؤل حول وجود مشكل رابط مرضي بين حالات عسر القراءة.

بالفعل، تأكد استمرار نفس الاضطرابات اللسانية الشفهية و الكتابية لدى هذا الصنف، المقابل في مثل هذه الدراسات يجب تحديد المستويات العصبية اللسانية و الحركية للاضطرابيين بشكل صحيح، وهذا ما دارت حوله دراسة " هاين و نايدو" **(Hayn - Naidoo)** 1991 على 152 شخص يعانون عسر القراءة و الذين استفادوا لعدّة سنوات من إعادة تربية مكثفة و برنامج تربية مكيف.

و تم تقييم اللغة المكتوبة حسب سن القراءة الذي تم وضعه وفقا لاختبارات وحدّت على الأشخاص العاديين.

في الجزء الأوّل من المعطيات التي تخص تعلم القراءة، تمّ تسجيل حبس كلامي مباشر لاسيما فيما يخص النحو و عكس دراسات بيشوب و أدامز (1992) فالإشارات الفونولوجية ليست أيضا أولى العوارض.

إذن وضحت دراسة هاين و نايدو وجود عجز فونولوجي لدى من يعانون عسر الكلام، الذي يزداد حدّته حتى مع إعادة التربية مثلما تبين ذلك لدى 23 من حالات عسر الكلام الذين تمكنوا عند خروجهم من المركز من التحكم في الميكانيزمات البدائية للقراءة.

استعملت محاولة أخرى على طريقة فريث (**Frith**) 1986 لدى 27 طفل تتراوح أعمارهم ما بين 7 إلى 10 سنوات.

تتمثل هذه الطريقة في سلسلة من اختبارات القراءة من الكلمة إلى الجملة و كتابة الإملاء بداية بالمقاطع و وصولا إلى الجملة، و جاءت النتائج على النحو التالي:

- عجز هذه الفئة أمام الاستراتيجيات الأبجدية حتى في سن متقدم و كأنهم لا يستطيعون تعلم سوى مخزون محدد من المجموعات تسمح بالاستبدال الغرافوني.

- ضف إلى ذلك كان الوضع يزداد تعقدا مع تعقد البرنامج الصوتي أو لافعالية طريقة الترقنة بسبب ذاكرة عمل محدودة.

رغم ذلك تمكن هؤلاء الأطفال من القراءة و فهم جمل أو نصوص قصيرة بسبب فقرهم للاستراتيجيات الأبجدية. تم تسجيل تفكك من نفس النوع في الكتابة.

إن مقارنة الأطفال السابقين الذين كانوا يتمتعون في دراستنا الأولى بقدرة فونولوجية و نحوية جيّدة و لكن مع اضطرابات مفرداتية و نحوية (جيرارد 1991) مميزة للغة الشفوية و توصلوا بصورة أسهل إلى الاستراتيجيات الأبجدية أحسن من مجموعة المصابين بعسر الكلام في الدراسة الثانية، ولكن فهم القراءة و الخط في الكتابة كانا يتضاربان و هذا راجع إلى الذاكرة البصرية و السمعية القصيرة المدى التي يتميز بها هؤلاء الأطفال.

هذا العجز يؤدي إلى صعوبات مورفينيكية للكتابة لأنه لا يمكن أن يعوّض بقدرات دلالية حيدة.رغم مختلف الدراسات التي تمت حول رابط جامع للاضطرابات الشفوية و الكتابية لم يسلم هذا التيار أيضا من الانتقادات و سنذكر مثل أعمال دوفي (1988) و لكن الإدراك موجود لصالح رابط قوّي و سيؤكد الأطباء ذلك دون شك.

لذلك وحده مطبب النطق مخوّل مثلما في اللغة الشفوية للتدخل مبكراً في إعادة التربية و تطوير الأدوات التي تسمح بهذه التعويضات إلى أقصى حدّ ممكن.

-1-4 اضطرابات الانتباه:

فيما يخص الجمع مع الاضطرابات القصدية، تختلف الآراء: البعض لا يعتبرها عوامل صدّ و لكنهم يرون جمعها صنفا ثانويا خاصا « عسر القراءة الزائد » حسب تعبير دانكلا (**Denkla**) 1979 ، البعض الآخر يدرجونها ضمن التشخيص التفريقي بين عسر القراءة الوراثي (التطوري) و عسر القراءة مع (علامات خلل وظيفي عقلي بسيط حيث ستظهر أكثر).

الأولى تكون بعلامات عصبية خفيفة ، آثار إصابة سابقة للولادة أو تابعة لها، الثانية تبين أكثر من ذاك ، على العكس، العامل الوراثي أكثر تأثيراً على النمو.

حاليا، يمكن أن تستمر أخطاء محددة على المدى البعيد، غالبا في أشكال كتابية أو فك الرموز المعقدة. (59)

-1-5- مختلف الأنواع الفرعية لعسر القراءة التطوري:

سمحت أبحاث أنجزت أساسا عن طريق دراسة حالات بوصف عسر القراءة عند الطفل، و تم وصف 3 حالات من عسر القراءة التطوري كما يلي:

1- عسر قراءة تطوري عميق: (جونسون 1983، جورم 1979، زميل 1988، ستوارت و هوفارد 1995).

2- عسر قراءة سطحي: (هولوس 1978، كولتهارت 1984، هانل و هاسني و كاي 1992، بروم و دكتور 1995).

3- الصواتيون (سارتوري و جوب 1982، زامبل و مارشال 1989، داريسون و فونل 1989، بروم و دكتور 1995).

تلك هي مختلف الأبحاث التي تمت خلال العشريات الأخيرة، و سنتعمق في كل واحدة منها فيما يلي:

-1-5-1- عسر القراءة التطوري السطحي:

ركزت أبحاث سنوات السبعينات على الأخطاء التي يرتكبها المصابون بعسر القراءة و كانت تفسر هذه الأخطاء بعجز جزئي في تطبيق قواعد التوافق بين الرسيمات و الفونيمات و لكن فيما بعد في عشرية الثمانينات اكتشف أن المصابين بعسر القراءة من هذا الصنف يقرؤون جيدّا و بتطبيق فك الترميز بين الرسيم و الفونيم مما يفسر نجاحهم في قراءة اللوغانومات.

أكثر من ذلك، تتم قراءتهم و كأنهم لوغانومات أي باستقلالية عن قواعد اللغة. في البداية افترض أن القراءة عند هؤلاء المرضى تتم دون فهم و للحصول على هذا يجب استعمال رد الفعل السمعي و التكرار. (60)

مثـال : (زكام) < > زكام > لشرح هذه القراءة يجيب القارئ: أنف يسيل.
بالإضافة إلى ذلك، يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات كبيرة في تعريف الكلمات المتماثلة الصوت و غير المجانسة و كذا في الإنتاج الكتابي، تكتب الكلمات كما تنطق (**océan = eauséan**) (61)

-1-5-2- عسر القراءة العميق:

انه أحد الأعراض التي وصفها نيوكول (**M. Newcoull**) في مقاله، الموجود خاصة عند الكبار أما عند الطفل فهو مرفوق عادة بخلل عقلي و جدول عام من اضطرابات اللغة. يتميز عسر القراءة هذا بقدرة على قراءة و كتابة الكلمات التي يكون محتواها الدلالي ملموسا (طاولة- كرسي) فتزداد صعوباتهم مع الكلمات الجديدة.
إن المصابون بعسر القراءة الذين يعانون من هذا التناذر يرتكبون أيضا أخطاء في القراءة على المستوى الدلالي فيقرأ « نمر » و « سبع » ، كذلك التصنيف النحوي : الأسماء و الأفعال و الصفات تقرأ أحسن من الضمائر و الظروف، كما يتم تسجيل أخطاء بصرية: حبر > حفر و قد كان كولهارت (1977) قد ميّز 20 خاصية في هذا الصنف من عسر القراءة و لكن يمكن أن تربط هذه الخصائص بأخرى حسب الحالة.

-1-5-3- عسر القراءة الصواتي (الفونولوجي):

تم تعريف هذا النوع بشكل واسع وهو يمس الأطفال خاصة و يتميز بـ:
- صعوبة إعادة الترميز الفونمي و صعوبة قراءة الكلمات التي لا يعرفونها، يسميها بودر عسر القراءة الديسفونيمي و هو يمس 63 % من الأشخاص المصابين بعسر القراءة و يكون مرفوقا بعمى كلامي بصري و مورفولوجي، و تم تسجيله لدى أطفال يملكون فعالية فكرية من مستوى جيّد و يمكن أن نسجل صعوبات مشابهة في الكتابة عند الإملاء.(62)

-2-أسبــاب عسر القراءة:

من بين العديد من محاولات الشرح يمكن أن نشير إلى التوجهات التالية: يمكن ان يرجع إلى اضطرابات أدوية من أصل وظيفي. بالفعل، يمكن أن يكون عسر القراءة ناتجا عن :
- مركزة حركية سيئة.
- صعوبة تكامل التصوّر الجسدي.
- البنية المكانية الزمنية.

بالفعل، يمكن لهذه الأسباب أن تؤثر في مسير القراءة و قد استنتج بوب(**POPP**) 1964 أن الحروف (**p-q//b-d**) انعكاس في المرآة و دليل واضح على صعوبة توجه في المكان لدى المريض. (63)
و لكن قبل التطرق إلى عوامل سببية أخرى لعسر القراءة لابد من تعريف عملية القراءة .

-2-1- كيف تتم عملية القراءة:

بداية من أجل القراءة يجب التعرّف على الحروف، إقامة العلاقات الخطية الصوتية و الصوتية الخطية و كذا الكلمات في الجمل.
يصرّ مايسوني لذلك على الجبينية فالطفل الذي لا يعرف يمينه من يساره لن يتعرف و لن يكتب حروفا مثل**d-p-b** بشكل صحيح.
تمت الإشارة إلى أسباب أخرى لعسر القراءة في أحدث البحوث مثل:

-2-1-1- الحركات البصرية الحركية في القراءة:

العلاقة بين العمليتين ليست غريبة بالنظر إلى نشاط ترميز لغوي خلال السنوات الأخيرة (باستين- زونيازو 1992) و لكن تمّ التطرق إلى هذا من قبل في أعمال سنوات الثلاثينات و الخمسينات.
بالفعل، شرح أرتون 1937 جيّدا ظاهرة عكس و خلط الحروف. فنّد فلوتينو 1970 هذه الفرضية مبرّر بأن هذه الأخطاء ناتجة عن سوء معاملة كلامية للقوى أكثر من سوء إدراك و تذكر للرموز، ولكن لم يتم التخلي عن هذه الفرضية على العكس تمّ الدفاع عنها خاصة مع استمرار العكوسات عند المصابين بعسر القراءة.
بالإضافة إلى هذه الخصوصيات ، أشارت ثلاثة ميادين جديدة لهذا السبب في البحث حول المشاكل البصرية في عسر القراءة: الحركات البصرية و صعوبات القراءة: و لوحظ عند من يعانون عسر القراءة عندما يقرءون:
- تحديق لمدة أطول.
- تقطعات أكثر و أقصر.
- المزيد من الرجعة (مارتوس و فيلا **Martos // vila** 1980).
فكيف يمكن للحركة البصرية أن تتسبب في عسر القراءة؟
يمكن الجواب في دراسة قادها كل من بسكالدي و فيشر(**Biscaldi // Fisher**) 1993 تمت فيها المقارنة بين من يعانون عسر القراءة العاديين و لكنهما لم يعتبرا الحركة البصرية سببا مباشرا بل

أشارا إلى علاقة بين الاثنين، و توصلا إلى وجود اختلاف في التقطعات بين قراءة مجموعة المصابين بعسر القراءة و مجموعة القرّاء العاديين.

التفضيل البصري: يمكن استغلال دراسة ستان و فولر **(Stern // Fowler)** 1985 أحسن بالنظر إلى استعمال نظارات حجب لهذا النوع من البحوث دون أن يكون قد تمّ اختبار المستوى الفكري للقراءة مسبقا.

-2-1-2- الحركات السريعة للمنبهات:

تلك ثمرة أعمال أونيل و ستانلي (1979)، خلال عرض منبهين في أوقات متقاربة نوعا ما، سجلنا أن من يعانون عسر القراءة يحتاجون إلى مدّة فاصلة أطول من العادة، و لكن تمّ تجاهل هذه الفرضية أيضا لأن هذه الأثر يمكن أن يكون راجعا إلى مستوى قراءة أدنى من مستوى القرّاء العاديين.

أخيراً، يبدو أنه في الوقت الراهن لا تتطرق أية دراسة إلى هذا السبب في عسر القراءة و لكن يمكن أن تكون ناتجة عن مشاكل بصرية.(64)

-2-1-3- القدرات المتافنولوجية و تعلّم القراءة:

في كتاب خصص بالكامل لهذا الموضوع وجد كامل على الصعيد التجريبي، تطرق لوكوك **(Lecoq)** 1991 إلى مختلف جوانب المعالجة المتافنولوجية في التحكم بالقراءة و القدرات المتافنولوجية من جهة و الحفاظ على المعلومة الفونولوجية في ذاكرة العمل من جهة أخرى.

لقد تمت دراسة العلاقة بين عسر القراءة و القدرات المتافونولوجية بشكل جيّد في هذا البحث، و من المهم أن نحدد ما نقصده بالقدرات المتافونولوجية، إنها مختلف أشكال الحساسية اتجاه وحدات التقطيع غير الدالة للغة الشفوية.

نذكر منها المقاطع اللفظية و الفونيمات فمثلا حساب مقاطع بيت شعري يشير إلى أشكال مختلفة من القدرات المتافونولوجية، ولكن في نظام كتابة أبجدية تشكل الرسيمات الوحدات المرسومة وحدات غير دالة في اللغة الشفهية (الفونيمات). يبقى أن أهم خصائص الكتابة الرسمية هو كونها مرتكزة على الفونيم.

بالتالي و وفقا لهذه الخاصية، عندما توجد حساسية اتجاه الوحدات غير الدالة للغة الشفوية خاصة تلك التي تستعمل في الكتابة، يمكن حينها تسهيل تعلّم القراءة (صحيح انه فيما يخص اللغة الفرنسية، هناك نوع من التطور الصوتي) دون أن يكون ذلك مرفوقا بإصلاح الكتابة.

استعملت العديد من الاختبارات لتقييم القدرات المتافونولوجية:

- أحكام على الوحدات الصوتية.
- أو حساب المقاطع اللفظية أو فونيمات، مثلا نطق ما تبقى من الكلمة بعد نزع الفونيم.
استعملت 3 أنواع من الدراسات لدراسة قابلية تعيّر هذه الفرضية:
الأولى: دراسة مقارنة بين أطفال قرّاء عاديين و قرّاء سيئين مع اختبارات تضم تحليلا صوتيا أو مقطعيا. الصنف الأول يملك قدرات أحسن من الصنف الثاني.
يرفض بعض الباحثين هذه النتيجة مبررين هذا الاختلاف بمستوى قراءة مرتفع لدى القراء العاديين في حين يرفض باحثون آخرون مثل ستانوفيش (**STANOVICH**) 1986 أن يبرر هذا السبب الفرق بين قدرات صنفين 6-7 سنوات و 10 سنوات.
الثانية: دراسة طولية و هي دراسة أجريت على أطفال في الأقسام التحضيرية من قبل لنديرغ و ألوفسون و وال (1980).
تبين النتائج أن القدرات المتافونولوجية للأطفال في الأقسام التحضيرية مؤشرات فعلية عن قدرات القراءة عند الأطفال. ساندت أعمال ستانوفيش و كونغام **CUNGHAM** و كرامر**CRAMER** (1984) هذه الفرضية.
الثالثة: تضيف إلى سابقتها تمرينا (تدريبا) متافونولوجي، صحيح أن القدرات المتافونولوجية ليست الأسباب المباشرة و الوحيدة لعسر القراءة، ولكن هذا سمح بالتفكير في إيجاد تدريب في هذا الميدان للتأثير في القراءة.
لا تتوقع أعمال ألوفسون و لندبرغ (1983-1985) في هذا السياق لسوء الحظ، الرسوب المدرسي خاصة وأن أوّل انتقاد وجّه لهذه الطريقة كان المدة القصيرة التي أجريت فيها الاختبارات مقارنة بعدد الأشخاص الذين أجريت عليهم التجربة (100 طفل).
طبّق لكوك (1991) طريقة تدريب على عدد اكبر من الأشخاص مبنية على القدرات المتافونولوجية و ذاكرة العمل و الذاكرة الفورية. بينت النتائج أن الأشخاص الذين ينتمون إلى المجموعة التجريبية التي دربت على المهارات المتافونولوجية أحسن من غيرهم في المجموعات الأخرى.
بالتالي فتدريب المهارات المتافونولوجية تنعكس ايجابيا فيما بعد القراءة و تجعل هذه النتائج المهارات المتافونولوجية للقراءة سببية، غير أن هذه النتائج لا يمكن أن تعتبر عاملا سببيا وحيدا و مباشرا لعسر القراءة و مستقلة عن العوامل الأخرى، فالبحث مستمر دائما للتخفيف من صعوبات التمدرس السيئ، إذن يجب البحث في الأسباب البنيوية و الحالية. يرجع بعض الباحثين هذه الصعوبة في القراءة إلى مرض فردي.
و هكذا سجّل هذا الاكتشاف الأخير في إطار بيداغوجي: لماذا يبذل بعض الأطفال قصارى جهدهم لتحسين تعلمهم في المدرسة بينما يستسلم آخرون و يتخلون عن نشاطاتهم أمام أوّل صعوبة تواجههم؟

الجواب العفوي للمعلم هو أن البعض متحفز أكثر من البعض الآخر.

-2-4- الحافز في السياق المدرسي و آثاره على تعلّم القراءة و الكتابة:

« الحافز في السياق المدرسي هي حالة ديناميكية ترجع إلى ادراكات التلميذ لنفسه و لمحيطه و التي تحثه على اختيار نشاط و الالتزام به و المثابرة في تحقيقه حتى يصل إلى هدفه» بينتريش و شراوبن (**PINTRICH // SCHRAWBEN**) 1992. (65)

يمكن أن نستخرج من هذا التعريف 3 جوانب هامة.

الحافز ظاهرة:

1- ديناميكية تتغير باستمرار.

2- تتفاعل فيها ادراكات الطفل و سلوكاته و محيطه.

3- تتضمن الوصول إلى الهدف.

فالحافز لا يوجد فقط في موضوع التعلّم و لكن أيضا مثلما يشير ذلك كلر(**KELLER**) (1992) الظروف و الشروط التي يتم فيها هذا التعلم.

هذه الملاحظة هامة جدّاً لأن المعلّم لا يجب أن يتوقع أن تكون محفزا كافيا للتلاميذ، فظروف التعلم التي يخلقها من أجل التعلم الجيّد تؤثر في تحفيزهم.

أخيراً، علينا أن نعترف أنه حتى و لو كان العديد من الباحثين يوافقون على الرأي القائل بأن الحافز يمكن مناقشته و الشك فيه يخص التعلم الجيد الميكانيزمات القراءة و الكتابة فبعض الباحثين و منهم بلوتيي (**PELLETIER**)1991 يجدون هذا الرأي غير كامل و محدود.

بما أن هذا البحث حديث، لا يمكن أن نتوقع أن يكون مبنيا منذ البداية على مبادئ ثابتة، غير أنه يفتح المجال أمام علاقة محتملة بين ظاهرتين خاصتين في أولى مراحل التعلّم. (66)

و تشهد الأبحاث العديدة التي نشرت خلال السنوات الأخيرة على مجال البحث العلمي كما في مجال التربية على الاهتمام الذي يحضى به تعلّم القراءة، فالصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال تطرح إشكالية هامة: كيف نتعلّم القراءة؟

بالرغم من أن أهداف و صعوبات المتمرسين و الباحثين تختلف، بما أن دور الأطباء المتمرسين يتمثل في مساعدة الطفل على تعلم القراءة، بينما يحاول الباحثون فهم سير القراءة. يبدو لنا أن التعاون بينهم سيكون مثمرا، ومن هذا المنظور نريد أن نبين أن علم النفس الإدراكي يمكن أن يكون مصدر توضيح ضروري بالرغم من أنه يبقى غير كامل حول الطفل و هو في حالة قراءة: فالطفل ليس مجرّد كائن مدرك و لكنه أيضا كائن اجتماعي و عاطفي.

لذلك يقترح بعض المؤلفين نموذج قراءة تفاعلي لسير المريض حتى لا تعتبر مختلف العلاجات المستعملة في نشاط القراءة مستقلة عن بعضها البعض.

سنستعرض فيما يلي مختلف الطرق البيداغوجية الحالية في تعلّم القراءة حتى نحاول أن نضيف شيئا في البحث عن العوامل المعيقة لهذه العمليات.

-3- نماذج القراءة الحالية:

-3-1- نموذج لونكس LOUNOX و ماك جي MAC GEE (1987):

ترى النماذج الحالية لتعلم القراءة أن المبتدئ يمرّ بعدّة مراحل إستراتيجية للمعالجة (فريث **FRITH** 1985) غير أن مفاهيم القراءة تختلف باختلاف المؤلفين، ففي حين يشترط روبستاين **RUBESTEIN** و لفيس **LEVIS** (1971) تحويل المكتوب إلى رمز صوتي للتعرف على الكلمات يقترح اهر **EHRE** و ويل **WILE** (1979) و بيرن **BYRNE** (1989) دخولا مباشرا إلى التمثيل الأبجدي و يشير هاريس و كولتهارت (1986) إلى عمليات التعرّف البصري على الكلمات عند الطفل مروراً بنظامي(2) معالجة:

1- يهتم أحدهما بالبحث في الذاكرة الطويلة المدى عن أشكال معجمية تتوافق مع المنبهات المكتوبة: و يتم هذا على 3 مراحل:

أ- التعرف العام للأطفال قبل تعلّم القراءة.

ب-بين 5 إلى 6 سنوات سيتمكن الطفل انطلاقا من مؤشرات جزئية (طول الكلمات، شكل الحروف) من تمييز الكلمات.

ج- استعمال قواعد التماثل الكتابي و الصوتي و الذي يكون في الغالب في سن الثامنة.

على عكس هذا النموذج العام، يقترح لوماس و ماك جي (1987) الشكل التالي الذي يبين تسلسل (تدرج) تعلم الكتابة:

تعلم مفاهيم حول الكتابة (توجه مكاني، التفريق بين الحرف و الكلمة و الجملة، التعرّف على الكتابات الشائعة، التفريق بين مختلف أنواع الكتابات)

تطوير إدراك خطّي (تمييز و توجيه الحرف، التمييز بين الكلمات)

تطوير الإدراك الصوتي

تعلم التناسق الخطّي الصوتي

قراءة الكلمات داخل و خارج السياق

أهم مراحل اكتساب القراءة حسب لوماس و ماك جي (1987)

حاليا، نموذج هيلينغس (1980) و اهري هو الأكثر استعمالا في وصف السير النفسي لمتعلم القراءة. يصف هلينغس مرحلتين:

1- الأولى بصرية و هي تشتمل جمع الشكل الخطي مع الكلمة.

2-استعمال قواعد التناسق الخطي- الصوتي.

فهو إذن يصف نوعين من القراءة:

أ- الأولى تتم بالتعرف على الرموز

ب- الثانية تتم بحل هذه الرموز.

يضيف اهري (1987) مرحلة متوسطة، تتمثل في القراءة الصوتية (اللفظية): شكل أوّلي من أشكال حلّ الرموز (خاصة عند القرّاء المجيدين للأبجدية).

لسوء الحظ، بعض الأطفال لا يربطون بين الكلمة المكتوبة و الملفوظة، فهم لا يملكون ما يكفي من القواعد الخطية التي تسمح لهم بفك رموز الكلمات الجديدة.

في تجربة أجريت على 3 مجموعات من الأشخاص (أشخاص يتعلمون القراءة بعد، قرّاء جدد، قرّاء قدامى) بينت النتائج أن من يتعلمون هم أكثر تفوقا في القراءة البصرية في حين أن الآخرين كانوا متفوقين في القراءة الصوتية.

انطلاقا من هنا أثبت اهري و وايلس (1987) أن تعلّم التمثيل الخطي للأصوات يمكن أن يحسّن القراءة. إذن خلال تعلم القراءة، يصبح الطفل قارئ إلاّ عندما سيعرف كيف يستعمل المعلومة الفونولوجية التي يحصل عليها من مجامع الحروف بالأصوات المخزّنة في ذاكرته.

أخيراً حسب اهري (1989)، تتطلب القراءة الخبيرة تخزينا جيدا في الذاكرة المعجمية، حيث يتم تمثيل كل كلمة بهوية صوتية فونولوجية (نطق) و هوية نحوية و هوية دلالية (معنى).

عندما يكتسب الطفل القراءة، تتداخل الهوية الأخرى مع الهويات، و عندما سيتمكن القارئ من التعرف على الكلمات و قرن الشكل المكتوب بتمثيله البصري المخزّن في الذاكرة.

لم تسلم هذه الطريقة من الانتقادات، و أحد أهم الانتقادات هو أن هذا النموذج يمثل وصفا قاراً و جامداً لفعل تعلّم القراءة.

-3-2- نموذج برفتي PERFETTI، طريق واعد:

الصورة التي اقترحها برفتي (1989) لنموذج التعلم أكثر ديناميكية من سابقاتها، فهي تتعلق بالنشاط الإدراكي للطفل و حالاته التطورية. يمكن مبدأ هذا النموذج في التفريق بين:
المعجمية الوظيفية (و هي نشاط إدراكي يتطلب تحكما جيدا بالمعجمية) و المعجمية الأوتوماتيكية (عكس الأولى = دون تحكم). فالأولى تعني تدقيقا في التنظيم و الثانية في مساره التكراري.

تفسير:

أمام كلمة يمارس القارئ نشاطين (نشاطا خطيا و نشاطا صوتيا). بالموازاة مع ذلك، أحدهما إدراكي و الآخر ينجم عن تفكك صوتي، فيتم نقل الكلمة بواسطة قناتين لتعوّض الواحدة الأخرى في حال حصول أيّة مشكلة (يمكن فك رمز الكلمة حتى و إن كنا نجهل معناها) و تتطور ظاهرة التكرار هذه لتصل إلى الدقة.

يعرض نموذج برفتي العلاقة بين تعلّم القراءة و المعرفة الصريحة لقواعد التناسق الخطي- الصوتي.
تتطور هاتين المهارتين معاً فهما إذن تشكلان نموذجا تفاعليا للمجرى(للسير) و ليس استقلالية مختلف المعالجات عن بعضها البعض، فهذا النموذج إذن طريق واعد بالنسبة لعلماء التربية فيما

الفصل الثامن

تعلم الكتابة و اضطراباته عند الطفل

هذا الجزء مخصص لأحدث الأبحاث التي أنجزت حول تعلم الكتابة عند الأطفال و حول الصعوبات التي يواجهها البعض منهم خلال التعلم.

بالنظر إلى تعدد معاني كلمة "الكتابة " من الضروري أن نشير منذ البداية إلى أننا سنستعمله هنا للإشارة إلى المسارات الإدراكية الحركية التي تتدخل في إصدار الحركة التي بواسطة أداة كتابة تسمح بخط الحروف (الروابط بين الحروف في الكتابة العادية السريعة) و بالقيام بتقدم بطيء من اليسار إلى اليمين (أو من اليمين إلى اليسار) و بالقيام بقفزات نحو الوراء أو نحو الأمام (فراغ بين الكلمات، تخليف السطر، وضع علامات التنقيط) و أخيراً التحكم في ضغط الأداة على مساحة الكتابة.

-1- تعلم الكتابة:

في الظروف العادية، يعدّ تعلم الكتابة مساراً لتعلم إدراكي حركي خاص يضاف إلى النمو الحركي العام للطفل. حاليا، من الصعب التفريق بين الظاهرتين، من جهة أخرى، عادة ما يبدأ هذا التعلّم ما بين 5 إلى 7 سنوات (حسب البلد) و تختلف طرق التعليم. تارة نعلم الطفل الكتابة العادية السريعة مباشرة و تارة الكتابة المبسطة أوّلا ثم لاحقا الكتابة العادية السريعة.

حتى نتمكن من استعراض التقدّم الذي أحرز فيما يخص هذه الظاهرة، يجب أن نوضح أن هناك قسمين و طريقتين هامتين متكاملتين:

1- تهتم إحداهما بالخصوصية النهائية للمنتوج.

2- و تهتم الأخرى بتقديم القدرات مع احتساب التغيرات التدريجية الراجعة إلى مسارات الإنتاج و ذلك انطلاقا من تسجيلات و انتاجات بجداول مرمزة (أرقام).

-1-1- المتغيرات المركزة على المنتوج:

تكمن أهمية هذا المتغير في تقديم المعلومات حول الطابع المكاني للكتابة المتعلّق بدوره بتكوين الحروف (مقروئيتها و دقتها ....) و تنسيقها و تنظيمها في المكان (بين الكلمات، بين الأسطر، الهامش)، أنجز هذا كله انطلاقا من نسخ متكررة لجملة بسيطة لمدّة عدّة دقائق و كذا الإنتاج الجيّد و عدد الحروف في الدقيقة.

يختلف سلم التقييم بشكل كبير بين بحث و آخر، فنسجل فقط أن البحوث الأخيرة تتفق مع سابقتها حول فكرة تقليص خصوصيات الكتابة، التي كانت تتراوح من 3 إلى 20، إلى 4 خصائص أساسية:

1- الدقة المكانية.

2- السرعة (المقدّرة بنسبة الإنتاج).

3- مرونة الحركة (التي تقيّم بنوعية السطور المكتوبة).

4- الانتظام (الفراغات بين الكلمات).

الخاصيتين الأوليتين تتطوران مع تقدم السن، وهي النتيجة التي أكدّتها البحوث (زيافياني **ZIAVIIANI** 1984 و بلتز**BLETZ** و بلوت **BLOTE** 1990)، غير أنه الإشارة إلى أنّ كل المتغيرات التي قيّمت لا تتقدم بطريقة خطية مع تقدّم السن، بالتالي تزداد مقروئية الكتابة خلال السنوات الثلاث الأولى من التمدرس، و تنقص في السنة 3 و الرابعة من التمدرس (عندما ينتهي التعلم الشكلي للكتابة) لتستقر في النهاية.

في الأخير ، نشير إلى أنه في سن 11 إلى 12 سنة تقع تغيرات في أسلوب الكتابة و هذا متعلق بالبحث عن أسلوب كتابة شخصي (ساسون **SASSON**، نيمو **NIMOO** 1989، سميث **SMITH** و وينغ **WING** 1990) .

-1-2- المتغيرات المتمركزة حول مسارات الإنتاج:

طلب من الطفل إنتاج حروف منعزلة و مقاطع كلمات لدراسة حركات الكتابة و البناء التدريجي للبرامج الحركية و الاستعمال المتزايد للمسارات المسؤولة عن تفسيرها. يمكن أن نعتبر أن تعلم الكتابة عند الطفل يمر بمرحلتين:

الأولى: يقلّد على أساس نموذج خارجي أو داخلي، شكلا مألوفا من حيث الحركة.

الثانية: استعمال الذاكرة البعيدة المدى عند إنتاج كل ألوغراف حيث يكون البرنامج الحركي مسؤولا.

يتم النسخ (التقليد) في المرحلة الأولى على أساس قواعد النحو السلوكي، حيث يتم تحديد الاتجاهات التفضيلية للإنتاج الخطي (سيمر**SIMMER** 1991) بالإضافة إلى مبدأ التعليم العملي للكتابة الذي تتغير تدريجيا.

لوحظ أن الكاتبين الأصليين (المانحين للشكل) يرسمون دوائر في اتجاه عقارب الساعة في حين أن الناسخين يرسمون الدوائر في اتجاه عكس عقارب الساعة الذي يشير إلى الصفة الطاغية في الكتابة (وينتر **WINTER** و مونود **MOUNOUD** 1993).

بينت نتائج التجارب التي أجريت على أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 12 سنة من قبل زيسيغر **ZISIGER** 1995 و مونود و هامرت **HAMERT** 1993 أن:

متوسط سرعة الإنتاج يزداد مقارنة بالمدة و التذبذب (تذبذب الحركة و الحجم الذي ينقص مع ازدياد السنّ). تبين هذه الأبحاث أن التغيرات تحصل بين 7 و 8 سنوات إلى 10 سنوات، السن الذي تنقص فيه التغيرات في الكتابة بالتوازي مع البحث عن أسلوب شخصي نحو 12 سنة.

و لكن باحثين آخرين يرون أنّه يجب انتظار سن 15 إلى 16 سنة لتسجيل قيم مشابهة لقيم الكبار، كما يتم تسجيل تحسن واضح للمردودية عند التعلّم.

بالفعل، في حين أن المتغير الزمني ينقص مع تقدم السن فالتغير المكاني من جهته ينمو في شكل متقطع (ينقص بين 8 إلى 9 سنوات، يرتفع في 10 سنوات و ينقص في 11 سنة ليستقر بعدها).

أخيرا يقول أغلبية المِؤلفين بأن التغيرات المذكورة أعلاه تترجم الانتقال التدريجي من إستراتيجية تحكم في حركة رجعية و ارتجالية (حلقة مغلقة) مبنية على معلومات بصرية و لمسية حسيّة حركية إلى إستراتيجية تحكم أكثر إنتاجية (حلقة مفتوحة) مبنية على تمثيل داخلي للحركة.

و من المهم أن نشير هنا أنه كما العديد من المؤلفين يساندون فكرة رد فعل حسي حركي في تعلّم الكتابة، العديد منهم تسببوا في نشوب حرب كلامية حول هذا الموضوع و حاولوا دون جدوى تغيير هذه الفكرة.

-2- اضطرابات الكتابة عند الطفل:

يقترن تعلّم الكتابة عند الأطفال بسلسلة من المشاكل، عادة ما تستمر هذه الصعوبات و تمتد إلى حدّ التسبب في إعاقة عند الطفل و المراهق في تمدرسهم سميتس **SMITS**، انجسمان **ENGESMAN** (1995) و دنل **DENEL** (1995).

رغم ذلك فعدد الدراسات الموجودة حول هذه الاضطرابات و أسبابها قليلة، حتى في الأدب و لو أنه يبين الاهتمام الذي توليه مختلف العلوم (علم النفس، الطب، التربية، العلاج النفسي) لهذه الإشكالية، فهي رغم ذلك لا تشير إلى اهتمام متناظم مبني على هذا الاضطراب.

إن منطق بحثهم يدفعهم إلى البحث عن سبب واحد لهذه الصعوبة، في حين أن كل شيء يشير إلى البحث عن الأسباب المختلفة اضطرابات الكتابة ، وفي هذا الخصوص، من المهم أن نسجل أنه حسب بعض أوصاف 1994 فان وجود كتابة فقيرة جدّا عند الطفل يتسجل ضمن" اضطرابات التعبير الكتابي" و إذا كانت مرفوقة بأخطاء إملائية كثيرة فهي تتسجل ضمن " الاضطرابات التطورية للتناسق". تستثني هذه الأوصاف الأشكال الأخرى من اضطرابات الكتابة التي تسجل تطبيقا في الأدب.

قد يتعلق الأمر بأطفال يعانون أشكالا دقيقة من الاضطرابات التطورية للتناسق أو مشاكل حركية أخرى (لاسيما خلل التوتر الذي لا يظهر إلاّ في الكتابة: دور حركي دقيق و مستمر بشكل خاص) . قليلة هي الدراسات التي استعملت وسائل تقنية لمحاولة تقييم الجوانب الناقصة. اقترح بعض المؤلفين

تصنيفات للتعثر الكتابي التطوري من منظور طبي (أوهار **O'HARE**، براون **BROWN** 1989 ، غولاي **GULLAY** و دكلارك **DECLERCK** و دوال **DEWELL** 1995).

أكثر تفصيلا هو الأول الذي يميز بين:

1-التعثر الكتابي التطوري المحيطي (أي غير لساني).

2- ذلك الذي يكشف عن مشاكل عضوية (استحالة استعمال أعضاء الجسم العلوية).

3- ذلك المتعلق بمشاكل بصرية- إدراكية أو بصرية مكانية (معالجة الروابط البصرية و الحسية الحركية).

4- ذلك المتعلق بمشاكل حركية تنفيذية أو تنسيق برمجة و تنفيذ الحركات المتضمنة في النظام الحركي الهرمي و الخارج هرمي.

5-ذلك المتعلق باختلال تناسق الحركات= صعوبة في أداء مهارات حركية جديدة.

يمزج هذا التصنيف الاضطرابات التطورية و الاضطرابات المكتسبة (الاختلاف بين الأخير و الأوّل) من أجل معالجة الأدب المتعلق باضطرابات تعلّم الكتابة نقترح نموذج فان غالن**VANGALLEN**، الرابط بين الاضطراب في تعلّم الكتابة و خلل وظيفي في مستويات مختلفة من المعالجة.

-2-1- مسارات الإنتاج:

على أساس أعمال فان غالن (1991) يمكن أن نضع فرضية أن خللا وظيفيا على مستوى كل مرحلة من مراحل التعلم يمكن أن يؤدي إلى صعوبات.

بالفعل، تبين أعمال وان و جونس (1986) اختلافات في الانتاجات الخطية عند الناسخين السيئين مقارنة بالجيدين، إذ نجد خاصة استراحات طويلة داخل الكلمات و كذا حركات متقطعة أكثر. تفسر هذه الظاهرة بتحكم مبني أكثر على رد الفعل البصري لدى الناسخين السيئين ، أي أن هؤلاء الأطفال يعوّضون عجزهم في البرمجة الحركية بتحكم رجعي و قد ساند هذه الفرضية شوماكر**SHOEMAKER** (1992) و يضيف كل من، فان **VAN** و كارديك ماناثن **KARADIKA MANATHEN** (1991) متغيرا قويا في أداء المعطيات المكانية و الزمنية و مردّ ذلك عدم اشتغال الجهاز العصبي الحركي.

اثبتت أعمال فان غالن و بورتيه **PORTIER** (1993) و سميثس انغلسمانس **SMITHS ENGELSMANS** (1995)، هذه الملاحظات عن طريق الاختلافات الكبيرة بين الناسخين الجيّدين و السيئين.

-2-2- مسارات الرجعية:

نميّز لاسيما في هذا المفهوم نوعين:

- تلك المتعلقة برد الفعل البصري و الآخر الحسّي الحركي، ولكن أحدث النتائج لأعمال ماك لاند (1992) تبدو غير مقنعة فيما يخص رد الفعل البصري، فهو لا يرى علاقة سببية بين الاضطرابات البصرية المكانية و التعثر الكلامي بل يرى أنها يمكن أن تتعايش.

أما فيما يخص لوسلو (1990) فقد بيّن أن اضطرابات الكتابة مرتبطة بخلل حسي حركي و بأن علاجا يركز على هذا الخلل يمكن أن يحسن ذلك.

إجمالا، لا يزال الوقت مبكرا لاستخلاص نتائج نهائية فيما يخص العلاقات بين الاضطرابات الكتابية و عجز معالجة المشاكل الحسية المتعلقة بها.

-2-3- اضطرابات خلل التوتر:

بالإضافة إلى ما ذكره فان غالن توجد أشكال أخرى من الحثل الاغتذائي () مرتبطة بخلل وظيفي في النظام الخارج هرمي.

فبعض أشكال خلل التوتر الصوتي تؤدي إلى اضطرابات في الكتابة يطلق عليها اسم " تشنج الكاتب" أو تظهر عبر اضطرابات في الكتابة بسبب التمرين.

بالفعل، في بداية الكتابة عند المراهقة التي تم اختبارها، كانت الكتابة جيّدة و لكنها كانت تسوء شيئا فشيئا مع التمرين و كان ذلك مرفوقا بفرط بسط تدريجي لليد. (68)

خلاصة و آفـــاق:

تبين الأبحاث حول تعلّم الكتابة عند الطفل "العادي" ضرورة توفر 3 شروط من أجل التحكم الحسن في الكتابة حسب تيار كل مجموعة من الباحثين:

1- أبحاث على منهجيات مفصلة للانجاز الكتابي.

2- منهجيات حول دراسة مراحل المعالجة في الكتابة .

3- تلك التي تعمل على وصف التغيرات في تعلم الكتابة عند الطبيعي.

سيسمح الفهم الحسن لهذه الظواهر، دون شك، لدراسات و أبحاث عمقا بالتوصل إلى معرفة أسباب سوء التكيف مع الكتابة عند الطفل، فالتعثر الكتابي يمكن أن يتسبب في ظهور صعوبات في تعلم الإملاء (ضبط الخط)، التي تعدّ بدورها عملية تعلم معقدة، عملية تتطلب مهارات في القراءة كما في الكتابة.

الفصل التاسع

تعلّم الإملاء و اضطراباته

-1- أنواع اضطرابات الإملاء:

مقارنة بالكتب الكثيرة حول اكتساب القراءة لم تحض الكتابة خلال العشرية الأخيرة بأبحاث، ولكننا نعلم أن تعلم الإملاء عند الطفل يتطلب كفاءات معقدة و متنوعة فبالإضافة إلى التحكم بالجوانب المتعلقة بهذا الفعل مثل التحكم في حركات الكتابة (زيغر**ZIGER** في الجزء السابق).

يجب احترام بعض الشروط المتفق عليها (الكتابة من اليمين إلى اليسار أو بالعكس، ترك فراغ بين الكلمات)، بالرغم من أن كل اللغات لا تتشابه على هذا الصعيد.

هنالك أنظمة " سطحية" مثل اللغة الايطالية و الاسبانية و التي يكفي تحصيل مجموع قواعد الصواتة للتحكم في الإملاء بشكل صحيح. بالمقابل، هنالك أنظمة أخرى عميقة مثل الفرنسية و الانجليزية اللتان تتطلبا معرفة مسبقة بقواعد الإملاء:

مثـلا: **il chante : ils chantent**<> غالبا ما يكون الجمع غائبا صوتيا.

idiot -« t » لا ينطق

إذن، يمكن أن يؤدي ضعف شفافية لغة إلى ظهور صعوبات. باختصار يتطلب تعلّم الإملاء تفاعلا بين مختلف المعارف و بالتالي هو يتطلب موارد إدراكية معتبرة.

طرحت أغلبية النماذج التي اقترحها علم النفس الإدراكي (سنولينغ 1994) أعمالا هامة موجهة للكفاءات الصواتية و الإملائية المعجمية، في حين قلّ الاهتمام بالكفاءات التشاكلية.

تنادي المعطيات المتوفرة باهتمام أكبر بهذه الكفاءات بالنظر إلى أهميتها في تنوع الاضطرابات، حيث يبدو أن عسر القراءة كثيرا ما يكون مرفوقا باضطرابات أكثر حدّة أو على الأقل مكافئة في الإملاء.

حسب فريث (1985)، يتمثل عسر القراءة و عسر الكتابة التطوريين في توقف أو تباطؤ الوتيرة العادية لتعلم مختلف العمليات، و سيتميز الاضطراب بعجز في ميكانزمات المعالجة الخاصة بعملية ما.

ينتج عسر الكتابة التطوري عن توقف الانتقال بين العملية الأبجدية و العملية الإملائية، لذلك، فهو يقترح شكلين من عسر الكتابة يختلفان في طبيعة الاستراتيجيات المستعملة إلى حد الآن في القراءة، فيوجد:

أ- عسر الكتابة من نوع "أ" (): تتميز بتطبيق إستراتيجية أبجدية غالبا مضطربة في الكلمة (خاصة غير المنتظمة).

ب- عسر الكتابة من نوع "ب" : يتميز بدوره باستعمال إستراتيجية إملائية سبق و أن كانت موجودة في القراءة و التي تسمح بقراءة كلّ الكلمات بشكل صحيح حتى الكلمات غير المنتظمة، بالتالي، لا تسجل الأخطاء إلاّ في المعجمية. انه أكثر أنواع عسر الكتابة المسجل تطبيقيا. (69)

خلاصة:

صحيح أن الكبار كانوا ميدان البحث في عملية تعلم الإملاء عند الطفل ، و لكن هناك خاصة صعوبات ديناميكية التطور التي يمكن أن تؤثر في تطور هذه العملية و التي لا يجب تجاهلها.

رغم تباين اضطرابات تعلم الإملاء و الكتابة، يمكن أن نسجل وجود جانبين:

- إما صعوبة استعمال الوساطة الصواتية (الفونولوجية) (الجانب الفونولوجي)
- إما صعوبة تمثيل إملاء أو معجم الكلمة.

تجدر الإشارة إلى أنه لحدّ الآن الجانب الفونولوجي (الصواتي) هو المسؤول عن هذه الاضطرابات و لكن هناك أيضا مكونات خاصة أخرى تساهم في هذا التطور و بالتالي التحكم في الإملاء متعلق بوضع التمثيل الخطي المحدد و الدقيق لكل كلمة.

أخيرا، تجدر الإشارة أيضا إلى الكفاءات التشاكلية و التي يبدو أنها ستشكل موضوع بحث الأعمال المستقبلية.

انطلاقا من مختلف المقاربات السببية حول عسر القراءة و عسر الكتابة و التعثر الكتابي، نلاحظ أنها تتجزأ إلى عدد لا متناهي من الأعراض و الميكانيزمات النفسية و المصادر السببية، اذن ما هي مختلف المناهج العلاجية الوقائية من الرسوب المدرسي؟

-2- طرق علاج اللغة المكتوبة:

إن مناهج إعادة التربية تختلف كما تختلف هذه التحاليل و النظريات:

بعضها بيداغوجي: تحاول مساعدة الطفل على تجاوز صعوباته في القراءة و الإملاء أو تهدف بكل بساطة إلى إعادة التعليم الذي لم يتم جيّدا في ظروف أحسن.(بودلو **BAUDELOT** و استبلت **ESTABLET** 1971، ستامباك **STAMBACK** و بيزانس **PAISANCE**)

في بعض الحالات نتخلى عن تعلم اللغة المكتوبة و نبحث عن إزالة الكوابت و إزالة التكييف عند الطفل و تسهيل نشوء علاقة جديدة بينه و بين الكبير (موشيلي **MUCHIELLI** و بورسيي **BOURCIER** 1979، شاساغني **CHASSAGNY** 1968-1977ن دوبوا **DUBOIS** 1983).

بالنسبة للآخرين ممن يرجعون مختلف أشكال العسر هذه (عسر قراءة، عسر كتابة، التعثر الكتابي) إلى الاضطرابات الأدواتية من أصل وظيفي، من هنا جاءت المنهجيات الجدّ بيداغوجية عند مايسوني

MAISSONY (1962) و دي ماستر **DE MAISTRE** (1960-1974)، أو من أصل بنيوي (ديبري **DEBLY** 1970، ريتزن **RITZN** 1973) و التي تتطلب إعادة تربية مبادئها الأساسية هي:

1- فردية.

2- متعددة الحواس.

3- مبسّطة.

4-مبكرة (و لكن ليس قبل 7 سنوات)

5- متكررة (3 مرات في الأسبوع)

6- طويلة المدى، عسر قراءة مع استمرار النتائج الرديئة، 3 سنوات بين السن الحقيقي و المستوى المعجمي.

و لكن حتى البيولوجيا العصبية تصّر على أن عسر القراءة يجب تحديده و التكفل به بعد القيام بتحديد:

- تشريح الدماغ (**GALABURDA** 1980)

- القدرات المذكورة.

- معدل تدفق الدم إلى الدماغ (هوند **HUND** 1987) أنظر لوكوك **LECOQ** (1991)

لا يزال هذا التيار قليل الانتشار في فرنسا و لم يتعدى بعد المرحلة العلاجية. يجب تفسير عسر القراءة انطلاقا من علم النفس الإدراكي للقراءة (**ZEGAR, LECOQ, GOMBERT, FAYOL** 1992) مع اهتمام علاجي متزايد بالعوامل المساعدة على تكوين قدرة قراءة جيدة حسب الشروط العصبية النفسية و اللسانية لاسيما الإدراك الصواتي مع تطور أبحاث مقارنة بين القراء الجيدين و السيئين و خاصة التطرق إلى 3 عوامل تسهل تحقيق هذا الهدف:

1-الإحساس الصواتي.

2- سرعة التسمية و الوصول إلى المعجم.

3- الحفاظ على المعلومة في ذاكرة العمل (**LECOQ** 1992)

و أخيراً، هذا العسر (عسر في القراءة، عسر في الكتابة) في مقاربة لغوية (**F. ETIENNE**).

هذا المؤلف الذي يعرّف هذه الاضطرابات كاستعمال عسير للغة كأداة تفكير و وسيلة تواصل. بالنظر إلى بنية تفكيره الخاصة، يخشى رسالة الآخر و الإجابة عليها.

انطلاقا من هنا، يرى ايتيان عسر القراءة في مكونة لغوية لولبية:

- لغة شفوية متطورة بتناسق في مختلف مكوناتها الصواتية و النحوية و الدلالية، تسهّل الدخول إلى اللغة المكتوبة التي تثري بدورها الكفاءات اللسانية الشفهية.

إذن، تتطلب إعادة التربية تكفلا نطقيا (أرطفونيا) مبكرا، لعلاقة علاجية ثلاثية: معالج-طفل-ولي، فالطفل البالغ من العمر 3 سنوات يحتاج للشعور بالأمن العاطفي و من جهة أخرى هذا الاحتمال الجديد المتمثل في مرافقة الأولياء يسمح بالسير الحسن لإعادة التربية و تعزيز التعلم. (70)

من المهم أن نشير إلى ضرورة تسجيل الطفل الذي يعاني هذه الصعوبات في تعلم اللغة، في هذه السن، في مدرسة تحضيرية.

إذ نعلم أن الطفل في سن الثالثة قد اكتسب ما يكفي عموما من أهم بنيات لغته فتكمّل المدرسة لغته و تثريها.

بالمقابل، سمحت صعوبات اكتساب اللغة بفرنسا بإنشاء فريق بحث انطلاقا من أعمال لونتين و مساعديه منذ 1971.

أهمية فريق البحث هذا لا تتعلق فقط بتحديد و وصف صعوبات اللغة عند هؤلاء الأطفال و لكن أيضا في توصله إلى اقتراحات عملية: مخطط تدريب لساني مبني على معطيات الملاحظة التي تمّ تجميعها. يميل هذا المخطط إلى التدريب الفردي المكثف و المعزّز بالتعاون مع الولي و المعلم و المعالج.

إلى حدّ الآن، لم نتطرق سوى إلى الكشف الفردي و المساعدة الفردية، أمّا بعد 6 سنوات فمتطلبات الحياة المدرسية تختلف، في هذه السن، يصبح الاستعمال الجيّد للغة الشفهية أحد شروط التطرق إلى اللغة المكتوبة.

فماذا إذن بشأن الأطفال الذين تمّ اكتشافهم متأخرين و الذين لا ينتمون إلى هذا الصنف الذي استفاد من علاج ثلاثي مبكر؟

لسوء الحظ، و حسب الحالة، يتعلق وضع كل طفل متأخر بعدّة عوامل متفاعلة في حياته 5 المستوى الاجتماعي الثقافي) إصابة نفسية عصبية لسانية و خاصة حافزه المتعلق بدوره بالمعلم في القسم لا كمصدر معرفة فحسب و لكن خاصة كمسؤول عن ديناميكية القسم: نظام تفاعلي معقد تتدخل فيه سلوكات الجميع. (71)

الخلاصة:

لن تعكس مكتبة كاملة أهمية اللغة، قد يكون بافلوف أحسن من لخص أهمية التحول عندما قال بأننا نشترك مع الحيوانات في نظام حسي حركي أوّل للترميز و اللغة تضع بين أيدينا نظاما ثانيا.

فتاريخ التطور يبين أن نوع التطورات يتغير مع الوصول إلى اللغة، خاصة و أن اللغة ظاهرة تتطور باستمرار.

يؤكد لويس (**M. LEWIS**) أن الطفل لا يبدأ فجأة في التقليد ثم الفهم ثم في الكلام، فالنظام اللساني يبني نفسه تدريجيا حسب مسار تطوري محدّد، بالتالي فحالة طفل متأخر فيما يخص الجدول العادي: لا يثغثغ في شهرين إلى 3 أشهر لا يصدر أصوات لجلجية في حوالي 6 أشهر، لا يعرف عشرة كلمات في 18 شهر، أولا يكوّن جملا في نهاية سنته الثانية، تعني تحوّلا مرضيا في لغته. انه دون شك تأخر بسيط في اللغة، انه بسيطا لأن أسبابه ليست عصبية أو حسية أو نفسية حركية.

صحيح أن بعض الأطفال يتأخرون في النضج، وهم عادة ناقصو التوتر و لكنهم سيصلون إلى المستوى العادي تلقائيا فيما بعد.

في المقابل، سيواجه بعض الأطفال صعوبة كبيرة في ذلك و يجب عندها الشروع في تكفل ثلاثي لتصويب النطق (معالج- أم - طفل) يكون مشددا بهدف الحد أو أحسن من ذلك تفادي مخلّفات هذا التأخر الشفهي البسيط على حياتهم المدرسية. (72)

عموما، قدّمنا في هذا الاستنتاج فكرة عامة عن الجزء النظري الذي خصّص لمختلف مراحل نمو اللغة، بدءاً بأولى مظاهرها الشفوية مرورا باضطراباتها و وصولا إلى تأثيرها على تعلم القراءة و الكتابة.

وأشرنا في النهاية إلى أنه نظريا، تحدّ العلاجات من الخسائر إذا تم التكفل مبكرا، و لكن الحال يختلف عمليا. هذا لا يعني أنّ الأخذ بهذه المنهجيات غير فعّال و لكن الوضع في الجزائر مثال جيّد لحالة من يَحتل و من يُحتل، ضف إلى ذلك نقص المعلومات حول هذه الاضطرابات.

يبين الجزء التالي أثر تأخر اللغة البسيط في تعلّم القراءة و الكتابة عند التلميذ الجزائري، سنتطرق بداية إلى العوامل التي تسهل ظهور هذه الاضطرابات في الوسط الجزائري ثم سنختم بدراسة حالات أطفال استفادوا من برنامج إعادة تربية مبكر و حالات أخرى لم تستفد منه لسوء الحظ.

أي دراسة مقارنة و طولا نية من أجل إنارة العقول حول أهمية هذا العمل: أفليس العلم نوراً.

هوامش و مراجع الفصل:

57-**VAN.A. HOUT , F-E (1998).** Les dyslexies (décrire, évaluer, expliquer, traiter). Paris. Edition Masson 1998. PP 305.

58- **GALABURDA,A (1985).** Dyslexie et développement du cerveau. Revue : la recherche n° 167-juin 1985. Volume 16.

59- **VELLUTINO,F .(1987).** La dyslexie. Revue pour la science. Mai 1987. P 26.

60-**Opcité** (57) page 26.

61- **DUMON.A (1998).** Mémoire et language. Paris. Edition Masson 1998. PP124. P 47.

62- **CARBONE,S ; GILET,P. ;MARTORY,M-D ; VALDOIS,S (1996).** Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte. Marseille. Edition Solal. PP 373. P 138.

63-**Opcité** (61) page 48.

64- **RONDAL,J-A .(1982)** Les troubles du language : diagnostics et rééducation. Bruxelles. Edition Mardaga 1982. PP 525. P 410.

65- **SPRIGER-CHARROLLES,L. SEVERINE.C .(1996).** Lecture et écriture de l'acquisition et trouble d'acquisition. Paris. 1*ere* Édition P.U.F. PP 258. P 08.

66- **CHARTIER,A-M (1990).** Lecture scolaire, les années de crise. Revue française de pédagogie n° 09. P 29.

67- **VIAN.R,, (1997).** La motivation en contexte scolaire. Bruxelles. 1*ere* Édition de Boche et Larcier. PP 223. P

68- **MAGNEAU.A, COLLE.(1992).** Les models d'apprentissage de la lecture (Évolutions et perspectives). Revue : Rééducation orthophonique. Volume n° 169. P 43.

69- **Opcité** (62) page 152.

70- **Opcité** (62) page 164.

71- **ESTIENNE.F (1994).** Dépistage et prise en charge précoce en orthophonie. La revue Glossa les cahiers de l'Unadrio n0 41. P 26.

72- **AIMARD,P. (1981).** Le language de l'enfant. Paris. 2eme Édition PUF. Le psychologue. PP 199. P 179.

73- **KOUPERNICK,C. DAILY.R (1968).** Développement neuropsychique du nourrisson. Paris. Edition PUF 1968. PP 493. P 69.

الجانب التطبيقي

الجزء الرابع

تمهيد عن الجانب التطبيقي

في الجزء السابق، شرحنا بالتفصيل و بيّنا مراحل اكتساب اللغة الشفوية عند الطفل حيث حاولنا تقديم مختلف الأبحاث النظرية المتعلقة باللغة الشفوية السليمة، و اللغة الشفوية المصابة و أيضاً عرضنا نظرة عمّا يمكن أن يسببه هذا التأخر على مختلف ما يكتسبه الطفل في المدرسة.

الدراسة المقارنة التي طبقت على الوسط المدرسي الجزائري، سمحت لنا من تأكيد فرضياتنا حيث حاولنا الوقوف على نوعان من الأطفال الجزائريين المتمدرسين الذين لم يتبعوا مراحل الاكتساب اللساني مثل الأطفال الذين هم في نفس سنهم. سنقدم مجموعة "شاهدة" و التي تلقت علاجاً نفسياً أرطفونيا مبكراً و مجموعة أخرى تسمى بالمجموعة التجريبية التي لم تتمتع بعلاج نفسي أرطوفوني.

نحاول كذلك من خلال مختلف وجهات النظر إيجاد ما يمكّننا من فهم الأسباب التي أصلها الاندماج السيئ للنظام اللساني الكتابي لأن:"القراءة" مثلما ذكرنا سابقا هي أوّل قدرة الطفل على التعرف على مختلف مستويات الرموز, كذلك على كل طفل لم يدخل بعد المدرسة أن يكتسب:

- الإدراك الكلي للأشكال، الأعداد، الأحجام.
- المعرفة الجيّدة لصورته الجسدية.
- التعرف على ما يحيط به.

بعد ذلك يتدخل الترتيب و يذكر هذا الترتيب (تخزين قصير المدى و طويل المدى).

- الاستحضار السمعي لشيئين متطابقين دون تداخل في الاهتزاز و الشدة.
- إعادة التقديم العقلي الدقيق (بالتخيل) و كذلك التحقيق الحركي لهذا التقديم الذي يلقي بظلاله على المستوى اللساني.
- درجة وعي جيدة حول:
- التنظيم العام للجملة (عملية إزالة الترميز).
- إدراك تسلسل الأحداث(القصة) (عملية الترميز).
- إذن فان الطفل قبل دخوله للمدرسة لأول مرّة لابد أن يكون مهيأ نفسياً و فيزيولوجياً لكي يهتم بكل ما يقدم له من نشاطات في المدرسة، و هنا نطرح سؤالاً هل كل الأطفال الجزائريين يحظون بنفس الفرصة (التحضير النفسي و الفيزيولوجي)؟ و هل يحضر الأطفال قبل التمدرس؟.

حقيقةً، نحن نشهد بداية تطبيق مرحلة التحضيري في السنتين الأخيرتين لكن التعميم عبر كل القطر الوطني ما زال لم يحقق. هذه هي مختلف الأسئلة التي أدت بنا إلى طرح المشكل لأنه من المهم الاعتراف أن لكل طفل قدرات فردية تقود مهاراته عند بعض الأطفال و الآخر لا.

بعض الأطفال يعانون من صعوبات في التعلم و إعادة الإنتاج الصوتي العربي. هل من الممكن أن يشرح لنا أو يبين لنا العلاقة الموجودة بين التأخر اللغوي وصعوبات القراءة و الكتابة؟

1)-لابد من عرض الجدول الآتي لنتمكن من الإجابة عن الأسئلة المطروحة آنفاً.

هذا الجدول يضع علاقة العدد و وضعية الرموز(النقاط) المتعلقة بكل حرف بالنسبة لقاعدة موحدة في اللغة العربية كالتي يقدمها الطفل و مختلف خصائص لغتنا.

الأشكال القاعدية	تموقع الرموز	عدد الحروف المعنية بالتضاد
ب	ب-ت-ث-ن-ي	5
ح	ج-خ-ح	3
ي	ي-ء	2
س	ف-ق	2
ف	(د-ذ)-(ع-غ)(س-ش)(ر-ز)	4
د -ع-ء		

2)- إدراك المدة و الشدة: الحركات القصيرة و الحركات الطويلة.

3)- الأشكال و موضعهم في الكلمة:

في اللغة العربية الرموز و شكل الحروف يتغير حسب موضع الحرف في بداية، وسط و نهاية الكلمة.

الحرف	في البداية	في الوسط	في النهاية
م	مـ	ـمـ	م
ع	عـ	ـعـ	ـع، ع
هـ	هـ	ـهـ	ـه، ه
ت	تـ	ـتـ	ت، ة
ك	كـ	ـكـ	ك

- كذلك لابد أن نأخذ بعين الاعتبار شكل الفقرة أو النص.

و أيضاً هناك عامل آخر و هو أن الطفل يجد صعوبات في فهم بعض الكلمات لسبب بسيط ألا و هو أن الطفل اعتاد على الخط المكتوب به كتاب المدرسة و نأخذ على سبيل المثال الكتب المنشورة بدور نشر شرقية: الخط.

- لابد من الأخذ بعين الاعتبار بعض خصائص اللغة العربية المقترحة التي هي قاعدة تحليلنا الكمي للنتائج التي تحصلنا عليها من المجموعتين، و من المهم أن نوضح أن دراستنا ليست دراسة لسانية ، بل هدفنا هو التطرق للعوامل التي قد تجمع بين اللغة الشفوية و اللغة المكتوبة و على هذا الأساس شكلنا عينات الدراسة.

الجـــزء X

العينـات و عوامل تعيينـها

العينة و عوامل تعيينها:

بدأت نسبة الرسوب المدرسي ترتفع في بلادنا و هذه الحقيقة نتأكد منها يوميا بالنظر إلى نسبة المفحوصين الذين نستقبلهم في وحدة الفحص و المتابعة إما في الفحص النفسو أرطوفوني أو الفحص الطبي.
عدد الذين يعانون من الديسلكسيا (عسر القراءة) يفوق 30 % سنويا و أسباب الرسوب أو التأخر المدرسي كثيرة و ما شد انتباهنا هو تواصل صعوبات القراءة و الكتابة عند مجموعة الأطفال الذين أخضعناهم للعلاج مبكراً بسبب تأخر اللغة البسيط منذ سن 3 سنوات. لذلك فكرنا في وجود علاقة بين تأخر اللغة البسيط و صعوبات القراءة و الكتابة و خاصة أن نصف الكرة الحيّة الأيسر يلعب دوراً مهم في اكتساب حركيات اللغة الشفوية و الكتابية كما بيّنا في الجانب النظري.
لذلك فكرنا في جمع الأطفال المتمدرسين و الذين يعانون من تأخر في اللغة الشفوية و الذين لم يخضعوا إلى علاج نفسي أرطوفوني و هاته المجموعة من الأطفال تجيب عن طلباتنا و بذلك حصلنا على مجموعتين.

1- "الضابطة": التي سنستعملها في تأكيد أو نفي فرضيتنا. تتكون هذه المجموعة من 04 أطفال متمدرسين، 03 منهم في التعليم الابتدائي و واحد منهم في السنة 4 ابتدائي.
2- "التجريبية": تتكون من 08 أطفال في نفس سن أطفال المجموعة الضابطة و هم في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي.

أ)- المتغيرات الغير مستقلة: يهتم بحثنا بدراسة الأسباب التي تساعد على ظهور الاضطرابات التالية: عسر القراءة، عسر الكتابة و الإملاء (الأخطاء الإملائية) لكننا حددنا دراستنا على الأطفال الذين عانوا من تأخر في نمو اللغة (تطور) أثناء طفولتهم.
إذن العينات التي اخترناها تعاني من اضطرابات تأخر اللغة و مشاكل في الدراسة.

ب)- المتغيرات المستقلة: هي متغيرات - الحالة – كما هو مستعمل في علم الاجتماع، وهي تحدد لنا بعض المعطيات الخاصة بكل فرد اثناء إجراءالبحث.
وقد كان اختيارنا في بحثنا هذا للمتغيرين: **السن و المستوى المدرسي**

اما المتغيرات أخرى مثل المستوى الاجتماعي و المعيشي و الوسط اللساني المتنوع كانت مبرمجة في بحثنا هذا ولكن قلة الوساءل لتنوع في الفآت المدرسية و الاجتماعية جعلتنا نتخلى عنها لبحوث مستقبلية

جدول:5-4: يقدم هذا الجدول المتغيرات المستقلة في دراستنا.

متغيرات السن	8 سنوات	9 سنوات	10 سنوات	أكثر من 11 سنة	المجموع
المجموعة الضابطة	2	1	1	1	4
المجموعة التجريبية	3	3	2	–	8
متغير المستوى الدراسي	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	المجموع
المجموعة الضابطة	–	–	3	1	4
المجموعة التجريبية	2	2	4	–	8

سير اختبار المجموعة الضابطة:

تتكون المجموعة الضابطة من 4 حالات، وصلوا عندنا مرفوقين بأوليائهم الذين لاحظوا مشاكل القراءة و الكتابة لدى أبنائهم مما ولّد لدى هؤلاء الأولياء القلق عن حالة أبنائهم و أرادوا مواصلة العلاج النفسي الأرطوفوني لهم.

إحدى الحالات كانت تتابع العلاج في مستشفى مايو بباب الواد و أخرى في مستشفى مصطفى باشا الجامعي أما الحالة الثالثة فقد بدأ العلاج النفسي الأرطوفوني منذ 3 سنوات لأنه كان يعاني من تأخر في اللغة الشفوية، عمره الآن 8 سنوات و يدرس بالسنة 3 من التعليم الاساسي. حصص إعادة التربية مبرمجة بمعدل حصة كل 15 يوم، فهو يعاني من اضطراب بسيط.

الحالة الأخيرة تتابع حصص إعادة التربية النفسية الأرطوفونية في وحدة الكشف و المتابعة ببراقي عمره 11 سنة و 3 أشهر، يدرس بالسنة 4 اساسي تحصلنا على هذه الحالة بمساعدة الزملاء و الزميلات و قد كانوا قد اقترحوا علينا حالات لا تتوافق مع السن المطلوب و المستوى الدراسي و حالات أخرى لم تواصل حصص العلاج. بالنسبة لسير اختبار الحالة الأخيرة فقد طبق هذا الأخير خلال مدة شهرين بمعدل حصة كل أسبوع .أما بالنسبة لبقية الحالات ، فقد كنا نتابعها نحن شخصياً على مستوى وحدة الكشف و المتابعة ببرج الكيفان باعتباهم مفحوصين عندنا.

سير اختبار المجموعة التجريبية:

أحصينا هذه المجموعة خلال العام2000-2001. بدأنا بمرحلة ما قبل البحث في الوسط المدرسي، في مدرسة تقع في برج الكيفان شرقي مدينة الجزائر العاصمة، مكان البحث اختير بحسب الظروف، بدأنا بالبحث على مستوى السنوات : الأولى، الثانية و الثالثة ابتدائي و ذلك لأن قواعد اللغة لم تكن تدرس بعد. تم هذا البحث بالتعاون مع المدير و المدرسين، **في المرحلة الاولى**طلبنا من أحد المدرسين إملاء جمل من اختياره حتى لا نعطي للتلميذ فرصة لتصحيح أخطائه إذا ما قمنا بالإملاء و كذلك لتكون الأجواء عادية و مألوفة.

المرحلة الثانية هي جمع النتائج و تحليلها و حرصا منا على الأمانة العلمية تركنا الأوراق على حالها بأخطائها عند الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة كذلك أخطاء الخلط في وضعية الحروف.

في 3 أقسام بمجموع 36 تلميذ في كل قسم جمعنا 110 ورقة و اكتشفنا الحالات التالية:

15 تلميذ في السنة الأولى 7 منهم أعادوا السنة.

10 تلاميذ في السنة .2

10 تلاميذ في السنة 3.

و المجموع الكلي: 35 تلميذ 17 منهم فقط هم الذين حضروا في الموعد.

ثـم بدأنا بالبحث في تاريخ الحالات عما إذا كانوا يعانون من تأخر في اكتساب اللغة الشفوية كما هو مشروط في بحثنا و قام هذا البحث على خطوتين:

الخطوة الأولى:

- لابد من حضور الوالدين و ذلك لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.
- المستوى المعيشي و الاجتماعي.
- ظروف الحمل و ما قبله.
- النمو النفسو حركي.
- النمو اللغوي.
- التأكد من عدم وجود إصابات عضوية أو حسية لدى الحالات.

شكلنا مجموعة متكونة من 08 حالات من نفس السن و المستوى الدراسي (المتغيرات المستقلة) بالمقارنة مع المجموعة الشاهدة.

و أخيراً، تحصلنا على 08 أطفال يعانون من صعوبات في القراءة و الكتابة عانوا من قبل من تأخر اللغة الشفوية.

الخطوة الثانية:

و هي مرحلة الاختبار و تنقسم إلى جزئين:

الجزء الأول:

الجزء الغير لفظي و يطبق على مدار 4 حصص، اثنان منهما نطبق فيها الإيقاع الجسدي و الاثنان الآخران نختبر فيها التعرف على الجسم.

اما الجزء الثاني:

الجزء اللفضي و مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة.وقدمت فيه اختبارات :نسخ،املاء،قراءةوكتابة.

استجاب لنا الأطفال بسهولة و خصوصا أن الأدوات المستعملة عبارة عن ألعاب و لا تشبه الاختبارات.

شرح هذه الاختبارات كفيل باكتشاف الجانب المخفي في صعوباته الدراسية لذلك غيرنا المصطلح " اختبار" إلى مصطلح "لعبة" لإزالة كل الخوف و القلق.

الجزء XI

تقديم مختلف الاختبارات

تقديم مختلف الاختبارات:

- الاختبارات الغير لفظية:

اختبار الإيقاع:

في علم النفس البيداغوجي معنى اختبار هو مراقبة المعارف المكتسبة و تبيان الإمكانيات في إطار محدد. بالنسبة لهذا الاختبار فهو اختيار الإدراك البصري للبنية الزمنية و الريتم من خلال بعض الحركات التي لابد على المفحوص إعادتها.

الوسائل:

- ورقة تحوي 21 سلسلة من الحركات.
- شاشة من الكرتون.
- قلمان.
- ميقاتية.

الهوامش:

اختبار الريتم يحتوي على ثلاثة أجزاء.

1- **الزمن التلقائي**:

الوقت الكافي للقيام بـ 21 حركة.

2- إعادة تمارين الريتم:

مجموع المحاولات الفاشلة.

3- **فهم الترميز**:

أ- الرموز المفهومة بدون شرح.

الرموز المفهومة بالشرح.

ب- الزمن: القصير و الطويل، تكون موضحة و بوضعية مقارنة من حركة إلى أخرى.

هل عدد الحركات قد احترم؟

الملاحظة.

ت- الزمن للقيام بـ21 حركة.

ملاحظة.

ج- التعليمات:

- الزمن التلقائي: الفاحص يضع أمام الطفل قلم و يقول له خذ القلم في يدك و اضرب بالقلم على الطاولة كما تريد و لكن ضربات متشابهة. ابدأ

[xud had elqualem fi yadak, tadrab had elqualem fug etabla kima thab, besah kif kif kima ana ja haja, abda.]

بعد 5 إلى 6 ضربات: نشغل الميقاتية و نسجل كل الملاحظات الممكنة، السرعة ، البطئ، عدم التناسق، الضربات العشوائية، الضربات القوية و الخفيفة جدّاً.

- إعادة إنتاج ضربات ريتمية: وضع شاشة الفاحص و الطفل لإخفاء اليد التي تحمل القلم و يقول " الآن ستضرب مثل الضربة التي سأقوم بها. أسمع جيّداً"

[duq esma mlih kifash nadrab, haka umbad dir kif kif kima ana , asmaa mlih]

إذا أخطأ الطفل لابد من تدوين أين أخطأ، نعيد المحاولة على أربع مرات و نضع حيّز على رقم الضربة الفاشلة بعد ذلك نوقف الاختيار و نذهب إلى الحركة رقم 12.

د- فهم الرموز الرتمية و إعادة إنتاجها:

- فهم الرمز: الفاحص يقدم للطفل ورقة الهوامش و يُري له الأولى (▪ ▪) و يسأله:

" في نظرك كم من مرة لابد أن تضرب؟"

[La hsabak kifash nedarbu fi hadi .shal men darba]

ثم يتابع:" هناك أيضا اثنان لكن هل هما متشابهتين؟"

[Wahna zuz tani.basah ndirhum kif kif wala lala. Nadar bu kif kif wahn]

نشير إلى الضربتان، اضرب الأولى ثم الثانية، نسجل هل فهم الطفل الرمز أو لا، هل فرّق بين طويل المدى و قصير المدى.

إذا فشل:الفاحص يعرض له الطريقة مع شرح أنه إذا وجدت نقطتان متقاربتان معناه: لابد من الضرب مرتين سريعتين و عندما تكون النقطتان متباعدتان لابد من الضرب مرتين و لكن ببطء.

إعادة الإنتاج:

لابد على الطفل من القيام بـ 12 ضربة و ورقة العرض تحت عينيه من غير الضروري المتابعة بعد 12 ضربة.

- الزمن التلقائي:

نترك هذا الاختبار هو الأخير و اختبارات الريتم بنفس التعليمات و ذلك بتحليل ميزة القياس في إعادة الإنتاج.

الميزات القياسية الاكلينيكية:

- السرعة.

- المستوى الحركي.

- بعض الصفات كعدم الاستقرار العشوائية للبنية الزمنية (هي أهداف هذا الاختبار).

اختبار مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة لـ GIROLAMI Boulinier :

يتركب هذا الاختبار من عدّة اختبارات، يختبر الإدراك البصري و السمعي، الريتم، و التعرف على الطابع و كذلك قدرات الفهم و تطبيق ما شرحناه في مجموعة من الاختبارات و قد قمنا باختيار رقم 3 لإكمال بطارية الاختبار المستعمل في ملاحظة قدرات الطفل على الترميز و الاستيعاب الحركي مما يبين مدى الجاهزية لتعلم القراءة و الكتابة.

التعليمة:

نطلب من الطفل إعادة رسم الرموز المعروضة الواحدة تلوى الأخرى، كل بطاقة من هذه تحوي 3 رموز، لابد من تخزينها في الذاكرة و إعادة رسمها مع احترام اتجاه كل رمز. مدة التخزين 10 ثواني.

عرض اختبار مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة:

الاختبار رقم 3 يحتوي على سلسلة مكوّنة من 10 بطاقات كل واحدة بدورها تحوي على 3 رموز أو أشكال هندسية و هي كالتالي:

1- خط عمودي: |

2- خط أفقي: ـــ

3- خط مائل إلى اليمين: \

4- خط مائل إلى اليسار: /

5- قوس للأسفل: ∩

6- قوس للأعلى: ∪

7- قوس إلى اليمين:)

8- قوس إلى اليسار: (

النتيجة تحسب الأشكال المحققة على مجموع الأشكال .

في المجموعة أ: متوسط الأشكال المحققة هي

$$\frac{14-21}{30}$$

المجموعة ب:

$$\frac{14-25}{30}$$

هذا الاختبار يختبر تخزين التوجه في الفضاء لهذه الأشكال التي كانت نتائجها نوعا ما مرتفعة عند المجموعة "ب" مقارنة بالمجموعة "أ".

إذن تبقى القدرة دائما نوعا ما عادية عند الأطفال الذين يخضعون لحصص إعادة التربية وهذا يبين لنا أن مازالت لديهم صعوبات على التخزين و إعادة استنساخ الرموز الخطيه و ذلك على حسب تعقيد النص (نرى ذلك في المقارنة مع اختبارات الكتابة و الإملاء).

اختبار الصورة الجسدية:

المقدم من طرف (Danrat Mira Stambak H.Meljak 1966)

مستهلة من طرف Ajurraiguerra

هدف هذا الاختبار معرفة مدى قدرة الطفل على التعرف على جسمه و بنائه، لهذا نطلب من الطفل رسم إنسان قبل الاختبار و رسم آخر بعد الاختبار.

التعليمة و تعريف الاختبار:

هذا الاختبار يحوي 3 أوجه:

1- **الوجه الأول**: الإحضار: لابد على الطفل أن يضع الأجزاء في مكانها في اللوحة التي تبين مكان كل جزء. الرأس بالنسبة للجسم و محيط الرأس للوجه.

الجزء الذي يضعه الطفل ينزع من طرف الفاحص ليجد الطفل نفسه دائما بمكان فارغ في اللوحة حتى يتمكن من وضعها بصفة صحيحة مع تشجيعه و استحسان ما قام به.

2- **الوجه الثاني**: البناء: في هذا الجزء لابد على الطفل أن يشكل لوحده الجسم و لكن تعدد القطع يعقد عليه العملية و خصوصا الوجه من الجانب الذي يحوي عدّة قطع.

3- **الوجه الثالث**: إعادة الإنتاج: لابد على الطفل من إعادة تجميع القطع التي تكون مرفوقة بمثال يوضع أمام عينيه.

التعليمة:

[أرسم لي إنسان] [arsamli insan] في مكان[rajul] لأن الكلمة بالفرنسية تعني (رجل- امرأة- طفل) لكن بالعربية هو إنسان من جنس ذكر، راشد و يعني رجل لذلك لابد من شرح هذا للطفل.

الأدوات اللآزمة:

اختبار الوجه الأمامي: تتكون من:

- مثالين.
- لوحتين للاختبار.
- القطع.
- ورقة تنقيط.

رسم الجسم كله يكون على ورقة قياس 21 x27.

رسم الوجه (المقابل) في ورقة قياس21 x27.

لوحتا الاختبار: هي عبارة عن ورقة قياس 27x21.

- تحتوي على رأس طفل بصفة مقابلة على نفس السلم و نفس المكان بالمقارنة مع مثال الجسم.
- ورقة قياس 27x21 تحوي محيط الوجه على نفس السلم كورقة مثال الوجه المستعمل كوسيلة للإشارة.
- ورقة التنقيط هي ورقة شفافة مطبوعة تحوي إطارات و مربعات ملصقة على كل لوحة. نحفظها لنحكم على مكان القطع الموضوعة هل توجد في الإطار المسموح.

القطع:

1- الرجل اليمنى.
2- الجذع الأيسر.
3- اليد اليمنى.
4- الرقبة.
5- الذراع الأيمن.
6- الرجل اليسرى.
7- الجذع الأيمن.
8- الذراع الأيسر.

قطع الوجه:

1- اليسرى.
2- الشعر الأيسر
3- الأذن اليمنى .
4- العين الذقن.
5- العين اليمنى .
6- الفم.
7- الحاجب الأيمن.
8- الأنف .
9- الأذن اليسرى.
10- الشعر الأيمن.
11- الحاجب الأيسر.

- كل قطعة تحمل من جهة رقم يوضع حسب ترتيبها و من جهة اخرى نقطة مركزية لمعرفة مكانها.
ورقة التنقيط المقدمة لكل اختبار عند عرض القطع و مكانها في الدوران المفصل للنتائج و مجموعها.

أدوات اختبار الجانب: مثل اختبار المقابل نجد:

-أمثلة .
- ورقة التنقيط.
- لوحة.

الأمثلة عبارة عن:

رسم لجسم بكامله من الجانب على ورقة قياس 27x21 .

رسم لجسم بكامله مقابل على ورقة قياس 27x21.

لوحة العمل تتكون من:

ورقة 27x21 تحوي على الجانب الأعلى خطوط عمودية توضع موضع الرأس.

- ورقة شفافة مطبوعة فيها إطارات و مربعات ملصقة في رأس اللوحة للحكم على وضعية القطع داخل الأمكنة المسموحة.

القطع: تحوي 14 قطعة للجسم:

1- 3 قطع للرأس
2- 4 قطع للأرجل
3- 3 قطع للجذع
4- 4 قطع للذراع

من بين هذه القطع:- 4 للجانب الأيسر تطابق مثال إعادة الإنتاج .

- 4 للجانب الأيمن هي وحدات الإنسان يرى بالمقابل.
- 2 أذرع خفية (مخفية)من وراء الجسم (اليمين و اليسار).

و عليه توجد 4 قطع صحيحة و الأخرى خاطئة.

طريقة التنقيط:

كل قطعة موضوعة في المكان و الاتجاه الصحيح تنقط بـنقطة.

-اختبار الجسم المقابل: لدينا 9 نقاط إذا وضع الطفل القطع بصورة صحيحة في الأوجه الثلاثة للاختبار.

- اختبار الوجه المقابل:على كل طفل ان يضع احدى عشرة قطعة التي ستكسبه احدى عشرة نقطة.

-اختبار الجسم جانبا : لابد على الطفل أن يضع 4 قطع من اختياره و لكن بما أن الرأس من المثال التي لابد من تصحيحيها،إذا أخطأ في الاختيار أو أخطأ في وضعها، مجموع النقاط يكون 3 نقاط.

- كيفية اختيار هذه الأدوات:

هاته المرحلة نعتبرها مرحلة البحث التي تختبر مرحلة الاستحضار و هي أول مرحلة غير لفظية قبل مرحلة اكتساب اللغة بمعنى الكلمة.

لذلك استعملنا اختبار النغمة (الريتم) لـ Mira Stambak

مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة (Le CALE):

يهدف إلى قياس و اختبار إدراك و تخزين توجه كل صورة و كذلك التعرف على جميع أجزاء الجسم.

اختيارنا لهذه البطارية لم يكن هكذا فقط و إنما هي ثمرة الاهتمام الواسع بإمكانيات الطفل في التحكم في صورته و توجهه الفضائي.

- بإدراكه السمعي الجيد للزمن.

- تطبيقه الدقيق لكل الحركات.

- إمكانياته البصرية الإدراكية و كذلك البصرية المكانية هذه الخطوة مهمة جدّا في نضج الجهاز العصبي المركزي، الطفل سيكون جاهزاً للاكتساب المدرسي و تعقيداته و صعوباته.

إذن، هل سيكون هناك علاقة بين نتائج هذا الاختبار و نتائج الاختبارات اللفظية؟

الاختبارات اللفظية:

أدوات الاختبار في هذه المرحلة تخص كفاءات القراءة و الكتابة و هي ثاني خطوة يخوضها الطفل بعد طفولته الأولى.

الاختبارات بالنسخة الفرنسية كثيرة جدّاً و لكن لتطبيقها على أطفالنا لابد من إعادة تكييفها على الوسط الجزائري العربي مع كل التغييرات.

وقع اختيارنا في اختبار الكتابة على فقرتين باللغة العربية، تحصلنا عليهما من كتاب المعلم الذي يستعمله لاستخراج أمثلة لتدعيم الدرس أو لإعطاء توضيح عن الحروف المقررة.
هاتين الفقرتين تحويان حروف نستطيع تحليلها و التي ربما سيخلط بينها الطفل.

اختبارات الخط:

اختبار الإملاء:

الجمل المملات سنعرضها باللغة العربية و كمدونة.

[رسمت دائرة بالمدور لأصور كرة].

[شعار الألعاب العالمية خمس دوائر].

[Rasamtu dahiralun bil midwari li usawira kuratan]

[shearu elalabi elaalamia khamso dawair]

ملاحظة: استبدلنا مصطلح "أولومبية" بـ "عالمية" لأن هذا الأخير غير متداول في المدرسة الاساسية.

اختبارالنسخ

يعرض الاختبار باللغة العربية و كمدونة.

[سطر المعلم الصبورة ليرسم الخط].

[يسطر التلاميذ خطوطا مستقيمة بالمساطير على الألواح].

[stara almoalimu asabura liyarsuma mithal xait]

[yusatiru atalamitu xututan mustaqimatan bil masatir aala alowah]

اختبار اللغة:

في هذا الاختبار سنجد ثلاثة قراءات: قراءة 1- قراءة 2- قراءة 3. هاته القراءات ستعرض حسب درجة تعقيد الحروف، الجمل ثم قصة .كل القرآت ستقدم على الاشكال التالية :

1. باللغة العربية
2. حسب النضام العالمي للنسخ .
3. باللغة الفرنسية.

- القراءة الأولى: هي عبارة عن مجموعة من المقاطع، [حروف و حركات] في ترتيب غير مألوف لدى الطفل و نجمعها بحسب شكلها (متشابهة في الكتابة). هي تقنية في إعادة التربية تتمثل في تذليل

الصعوبات بواسطة فلاف مطبق على كرتون لإزالة اللبس (الخلط) عن الحروف المتشابهة في أثناء القراءة لضمان قراءة خالية من الأخطاء.

- Zxobada يقترح التعليمة الآتية:

[الآن، اقرأ ما هو مكتوب].

[durka aqra washrahu maktub]

كل اختبار مكتوب باللغة العربية و كمدونة.

اختبار القراءة 1:

ب – ت – ن – ي – ثُ – قُ – ف – مَ – و – ه – دَ – ز – ذُ – رَ – اَ – ل – كُ – س – ش – صَ – ض – ظ – ذ – يَ – عَ – غْ – ح – خ – ج – ء.

Ba - ti - ni - ya - tu - qu - fi - mi - wi - hi - da - zi - tu - ra - a - ji - xi - dji - i

اختبار القراءة 2:

تقنية هذا الاختبار تعتمد على الوسائل اللسانية، تضع خط تحت مغزى الرسالة المكتوبة (معنى).

- المعارف الأولية: المدرسة في الكتب المدرسية تخص العلاقات الفضائية في الجملة الاسمية و هي أبسط نوع من الجمل في اللغة العربية. الجمل التي تركّب القراءة لا توجد في الكتاب المدرسي، و هي فرصة سانحة لاختبار قدرات القراءة بتلقائية.

[في البئر سمك]. **[بوبي وراء زينة].**

[المنزل قرب الجبل]. **[بوبي أمام مالك].**

[عند باب البستان ديك]. **[القط تحت المكتب].**

[قطف أبي زهرة لأمي]. **[الحمامة فوق الشجرة].**

تعريف الاختبار:

اختبار القراءة 3:

هي قراءة معقدة مقارنة مع القراءات 1 و 2، فهي تعتمد على مصطلحات غير مألوفة عند الطفل و غريبة عنه فهي تقريبا غير موجودة في قاموس الأطفال الجزائريين من جهة و من جهة أخرى هي صعبة القراءة و الفهم مما سيسمح لنا من معرفة القاموس اللغوي عند الطفل .

- نفس التعليمة بالنسبة لهذا الاختبار.

- النص: الملحق رقم 205

[تذكرت أن الحمار، وضعت ظهرها على و أكلت، قادت الحمار نحو شجرة، أشرقت الشمس فظهرت البنت الصغيرة عطشانة ركبت ضربته يريد كذلك أن يشرب، فتوجهت معه نحو الواد، هربت أرنب إلى الظل ثم ينزل المطر و يلمع البرق في السماء على الحمار و ضربته إلى الدار].

كيفية اختيار أدوات اختبار Zwobada:

احتكت كثيراً بالوسط الاجتماعي و اللساني الجزائري، تأطيرها لعدّة طلبة جامعيين ساعدتها كثيراً في إعداد اختبار القراءة لتعزيز نظرية عسر القراءة، فحاولت توضيح الصعوبات التي تعترض التلميذ الجزائري أثناء تعلم القراءة و الكتابة في اللغة العربية .

خوفا من تداخل أسباب عسر القراءة، ارتأت هاته الباحثة أن تضيق بحثها و تحصره في الأسباب المتعلقة بالترميز الخطي (في الخط).

لهذه الأسباب اخترنا هاته الاختبارات من أجل تعزيز أدوات بحثنا لتوضيح العقبات التي تعترض التلميذ في التعلم المدرسي.

لذلك فقد أعدت الباحثة هذه الاختبارات مع فريقها بمساعدة المعلمين ما بين العام 1972 و 1976.

ركزت هاته الدراسة على السنوات الأربع الأولى من التعليم الاساسي في الجزائر العاصمة، اعتمدت فيها الباحثة على ملاحظات الأساتذة. جمعت الأخطاء المتكررة على أسس صوتية ثم أعدت اختباراتها الثلاثة: تمّ عرضها على حسب تعقيدها، اختيارنا لهاته النصوص تمّ على أساس أنها مألوفة في الوسط المدرسي الحالي فيعتمد الطفل فيها على مكتسباته الصوتية النحوية في القراءة و الكتابة.

1- القراءة الأولى: التعرّف على الحروف.

2- القراءة الثانية: قراءة الكلمات المألوفة بعيداً عن إطار الدرس.

3- القراءة الثالثة: قراءة نص أكثر تعقيداً.

الجزء XII

تقديم الاختبار و معالجة المعطيات

XII- 1- تقديم الاختبار و معالجة المعطيات:

أ- تحليل كمي:

جميع الاختبارات و التجارب كانت محسوبة من قبل المؤلف إلاّ اختبارمراقبة الكفاآتالقراءة و الكتابة:

: LE CALE

و قد حللنا حسب قدرتنا لأننا لم نستطيع الحصول على المواد بشكل كامل. بذلك كل اختبار سوف يتم تنفيذه من الناحيتين الكمية و النوعية.

مراحل تقديم اختبار الايقاع : هذا اختبار يحتوي على أربعة عشر(14) سلسلة من الضربات و كان التنقيط علىلبنحو التالي:

- نقطة 1 إذا كانت الاجابة ايجابية.
- نقطة 0إذا كانت الا جابة سلبية.
- ½ نقطة الجواب ايجابيا علىعدد او إذا كان لا يميز بين المدة الطويلة و المدة القصير.

اختبار الإيقاع:

لتحديد النسبة المئوية للنتائج ، الطريقة هي على النحو التالي:

1-الخطوة الأولى هي جمع عشرات من المجموعات المختلفة ثم تقسيمها على الرقم المسلسل و هو 14.

- المجموعة التجريبية:مجموع الرصيد / 14 سلسلة= نتيجة
- المجموعةالضابطة: مجموع الرصيد/ 14 سلسلة = نتيجة.

2- الخطوة الثانية: إننا نحسب النسبة المئوية لتمييز نتائج هذه العملية على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية: النتيجة 100X / 8 (عدد الأطفال) = النسبة المئوية.
- المجموعة الضابطة النتيجة 100X / 4 (عدد أطفال المجموعة)= النسبة المئوية.

ب- التفسير النوعي:

الجدول الذي تم الحصول عليه في اختبار الإيقاع في كلتا المجموعتين:

السـنـ					
المستوى الدراسي					
سنة 1 أساسي	سنة 2 أساسي	سنة 3 أساسي		سنة 4 أساسي	النسبة المئوية
8 سنوات	9 سنوات	10 سنوات		10 سنوات + أكثر	
0.25 0.14	0.57 0.57	0.28 0.57 0.85 0.71	4 8 12 10		49.1%
		0.92 0.92 0.92	13 13 13	14.1%	94.64%

الجدول تضمن نتائج المجموعتين (التجريبية و الضابطة) لتحسين مراقبة النتائج و الفرق في كل مجموعة.

نتيجة المجموعة التجريبية في هذا الاختبار هو 49.10 % من الإجابات الايجابية في حين حصل فريق المجموعة الضابطة على نسبة 94.64 %.

- كيف نفسر هذا الفرق؟

للإجابة على هذا السؤال يجب علينا أولا أن نتذكر أن هذه الاختبارات تهدف إلى دراسة الهيكل الزمني، وهذا يعني قدرة الطفل على الاستجابة في الوقت المناسب للرموز التي يتم جمعها. النتيجة التي حصل عليها كل فريق قد كون مؤشرا على وجود صعوبة كبيرة في فهم المفهومين معاً.

ا- المدة القصيرة و المدة الطويلة: خلال الفترة القصيرة من وقت كل مجموعة.

ب- تخزين عدد طرقات المجموعة في كل سلسلة: الأطفال الذين تتراوح أعمارهم 8 سنوات من السنة الاولىاساسي في المجموعة التجريبية. تحصلت على نسبة ضئيلة للغاية ففي الواقع من الصعب التصور و الاستنساخ، إنهملم يتمكنوا من فهم - مفهوم الرمزية-.

نتائج التلاميذ 2 أساسي بالتأكيد أفضل من 1 أساسي و لكن نظراً للسن و الذي يقترب من 3 أساسي بشكل عام و المجموعة الضابطة بشكل خاص، متوسط النسبة 0.28 %.

- المجموعة التجريبية: 0.71%.

- المجموعة الضابطة: 0.92 % .

في التجربة هناك دائما فشل في المجموعة الضابطة المرضية (94.64 %)، هؤلاء التلاميذ لديهم نفس عمر تلاميذ 2 أساسي و 3 أساسي للمجموعة التجريبية. تم الاختيار وفقا لمعايير محددة و الاستجابة للتغيرات التي تعتمد على نفس التأخر في اكتساب اللغة الشفوي مع استمرار الصعوبات في الحصول على القراءة و الكتابة).

أخيراً، ما الجدوى من هذه الاختبارات في البحث؟ سيكون دليلا على وجود صعوبة في التوجه الزمني.

ما هو تأثير هذه الصعوبة في القراءة و الكتابة؟

XII-3-1-2- مراقبة اختبارات القدرة على القراءة و الكتابة (le C.A.L.E) :

اختبار القدرة على السيطرة على القراءة و الكتابة (C.A.L.E) يحتوي على عشرة (10) سلسلات (انظر المرفق صفحة 201)، كل سلسلة تحتوي على ثلاثة (3) أرقام هندسية.

في هذا الاختبار نجد ثلاثين (30) رقما هندسيا. التماثيل تحسب درجة الحفظ المكاني للشكل و التوجه لتحقيق نسبة النتائج الكمية. لدينا:

- **الخطوة الأولى**: تجمع نتائج كل الأطفال و تقسم على عدد الأشكال:

مجموع النتائج / 30 = الرصيد.

- **الخطوة الثانية:**القيام بجمع رصيد كل المجموعة بحدىفنضربه على 100 ثم نقسمه على عدد افراد كل من العينتين .

المجموعة التجريبيةس= 100%: الرصيدx 100 = %.

المجموعة الضابطة: الرصيدx 100 / 4 = %.

التفسير النوعي لنتائج اختبار CALE:

هذا الجدول XII يقدم نتائج اختبار **CALE**

هي قدرة الأطفال على تذكر العدد و فهم رمزية المدة القصيرة عن المدة الطويلة:

المستوى الدراسي	1 أساسي	2 أساسي	3 أساسي	4 أساسي	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	1.5 1.5	1.8 2.1	0.8 1.8 1.4 1		% 49.5
المجموعة الضابطة			1.4 1.5 1.5	2.5	% 57

هذا الاختبار يسمى le CALE, و تمكن فريق المجموعة الضابطة من تحقيق نتائج ايجابية 57 % في حين حققت المجموعة التجريبية 49.5 % ، و هكذا فان الفرق في النسبة المئوية بين الفريقين هو 8 % فقط و للوهلة الأولى قللنا من شان هذا الاختلاف و لكن إذا نظرنا مليا في النتائج الفردية (انظر المرفق صفحة 220) نجد أن:

- سلسلة (رقم 3.5.6.8.10) تقريبا 8/4 تم الحصول على 0 نقطة في حين أن (أنظر المرفق صفحة 221-222-223-225)، المجموعة الضابطة تتلق وحدة سوى 4/1 من النتيجة (انظر الملحق صفحة 229).

لماذا لدينا عينة واجهت صعوبات في هذه السلسلة؟

هذا لا شك فيه أن هذه السلسلة تتكون من أشكال تميل إلى اليمين أو اليسار.

عند تلاميذنا في هذا الميل كان من الصعب التذكر و إعادة الاسترجاع و ما يزيد من الصعوبة هو عندما تعرض هذه الأشكال من بين أمور أخرى و هذا يجعل العملية أكثر تعقيداً.

كذلك، شكل (U) إذا عرض في وقت واحد في اتجاه مختلف في نفس سلسلة رقم 7 (انظر المرفق 201)، 8/3 أطفال من المجموعة التجريبية سجلوا 0 أما المجموعة الضابطة 4/2 من الأطفال سجلوا 0.

في السلسلة 9 سجلنا نجاح في كلتا المجموعتين و هذا راجع لبساطة رموز هذه السلسلة:اي سهولة في ترسيخاها و السرعة في إستنساخها.

و هكذا فان نتائج هذه المجموعة ليست مختلفة تماما عن المجموعة التجريبية، لكنه يظهر بشكل أفضل القدرة على المراقبة و التذكر في الفضاء و لكن تختلف أشكال الاستنساخ.

ما هي هذه الصعوبات في تعليم هؤلاء الأطفال ؟

XII-3-3-1- اختبار صورة الجسم:

و يتألف هذا الاختبار من جزأين:

الجزء الأول هو الوجه و ينقسم هو الآخر إلى جزأين (2):

اختبار الهيئة: الجسم مقابل.

الوجه مقابل.

الجزء الثاني: يتكون من جزء واحد هو اختبار صورة الجسم (جانبا).

لتحديد نتائج هذه الاختبارات في كل من المجموعتين (التجريبية و الشاهدة) قمنا بما يلي:

نحصل علىمعدل لكل طفل على حدى و ذلك بجمع النتائج في القيم الثلاثة (3).

(الاعتراف و التنسيب و الاختيار) هذا الأخيرلم يحسب إلا عند المجموعة الشاهدة.

كما ذكرنا في الجزء السابق في عرض هذه التجارب،القيم: **الاختيار و التنسيب** مقسمة بدورها إلى ثلاثة (3) مراحل:

أ- المرجعية.

ب- التشييد.

ج- الاستنساخ.

بذلك سيكون بحد أقصى: 9 نقطة للجسم،11 نقطة لجبهة الوجه و 3نقاط سيكون في اختبار صورة الجسم جانباً.

أ) ـالتحليل الكمي لاختبار الجسم المخطط:

1- تنقيط المجموعة التجريبية للاختبار لصورة الجسم المقابلة :

عدد النقاط لكل فرد/ 4 =المعدل الفردي .

في المجموعة الضابطة نضيف إلى هذه القيم نتائج اختبارات الصورة الجسدية جانبا مستقلة.

عدد النقاط (وجه)/4 = المعدل الفردي (وجه).

النقاط المتحصل عليها في اختبار القيمة = المعدل الفردي (جانبا).

2

- تقييم نتائج اختبار الوجه المقابل:

عدد النقاط المحصل عليها/ 3 = المعدل الفردي.

ملاحظة: هذا هو نفسه عند كلتا المجموعتين.

نلاحظ أن النتيجة سوف تقسم على ثلاثة (3)، لأنه قيمة اعتراف (N) مقبولة و بالتالي محتوات في قيمة المرجعية.

3- الحصول على النسبة المئوية التي سوف تستخدم في تفسير الكمية و النوعية : و هي على النحو التالي:

المجموعة التجريبية: مجموع المعدلات الفردية x 100 / 8 = النسبة المئوية (%).

المجموعة الضابطة: مجموع المعدلات الفردية x 100 / 4 = النسبة المئوية (%) .

4- الخطوة الأخيرة و هي أن هذا الجدول مقارنة بين أعمار العينة و حيث درس المعايرة:

أخيرا فان الاختبار سيكون في أربعة (4) جداول.

الأول: الجدول سيكرس لنتائج اختبار الوجه مقابل المعادلات.

الثاني: نتائج الاختبار يواجه مواجهة المعادلات.

الثالث: النسبة المئوية التي حصل عليها في مختلف الأحداث التي وقعت في كل من المجموعتين (التجريبية و الضابطة).

الرابع و الأخير سيكون الجدول الأول للتحليل الكمي للنتائج التي حصل عليها في عينات المجموعة التجريبية مقارنة مع المعايير.

ب)- التفسير النوعي للنتائج:

تفسير اختبار الصورة الجسدية يكمل لنا بطارية الاختبارات الغير لفظية و ذلك قبل الشروع في تفسير الجزء اللفظي.و قد قدمت لنا هذه النتائج المزيد من المعلومات عن معرفة الصورة الجسدية أو الذاتية عند الطفل في المدرسة الجزائرية و يتم تقييم هذا المستوى من خلال بناء أجزاء من صور الجسم أو الوجه.

بالفعل فان النسب التي تحصلت عليها كلتا المجموعتين في هذا الاختبار مهمة جداً.

الجدول 1.7.XII يمثل النتائج التي تحصلنا عليها في القسم (أ) من اختبار "الصورة الجسدية": صورة جسم المقابل.

	العمر 8 سنوات				العمر 9 سنوات			10 سنوات				11 سنة
	نسيم	أسامة	مريم	وائل	رفيق	هشام	نعيمة	يسين	عبدالمالك	أسيا	حنان	حمزة
التعرف	6	7	8	8	7	7	8	7	7	7	7	9
الوضعية:										%		
لمرجعية	6	7	6	8	7	7	8	8	7	8	8	9
البناء	7	5	7	7	7	7	9	7	8	7	7	9
استنساخ	7	7	7	8	9	9	8	7	9	9	8	9
المعدل	6.5	6.5	8.77	7.77	7.5	7.5	8.33		7.77	7.77	7.5	9
اختبار												
التعرف:				+	+				+		+	+
المرجعية				+	+				+		+	+

البناء							+	+			
استنساخ							**4/8.4**	**4/2+**			
المعدل						**0.62**		**0.5**			

+	+		+				+	+			
4/3+	+		**4/3.5+**				**4/8.4**	**4/2+**			
0.75	**0.75**		**0.87**			**0.62**		**0.5**			

في هذا الجزء من اختبار " الصورة الجسدية" سوف ننظر في المعدلات التي تحصلت عليها المجموعتين، ففي **الجدول 2.7.XII** نجد أن:

- المجموعة الضابطة تحصلت على معدل يتراوح بين 9.33 و 10.88 نقطة على 11.
- المجموعة التجريبية تحصلت على معدل يتراوح ما بين 6.66 و 9.66.

معظم الصعوبات كانت تتعلق ببعض الأجزاء المحددة من صورة الوجه و هي : الحاجبين، الذقن، الجبين و الشفاه.

أما في مرحلة البناء فان هذه المجموعة تكمن أخطائها في ارتباك في الوضعية الجانبية للحاجبين و الأذنين و هذا ما يفسر انخفاض في المعدلات لهذه المجموعة بالمقارنة بالمجموعة الشاهدة.

جدول **3.7. XII** النسب المحصل عليها في مختلف الأقسام (أ - ب) لاختبار "الصورة الجسدية".

المجموعة / الاختبارات	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الجسم (مقابل)	8.01	6.60
الوجه مقابل	9.82	8.03
الجانب للجسم	2.75	
المعدل العام / 23	0.89	0.73
النسب المئوية	%22.25	%9.12

الجدولXII .4 مقارنة نتائج العينة و (78).

			العـينــة
الجسم	الرقبة	6 سنوات	10 سنوات
	الجذع	6 سنوات	9 سنوات
	الرجل	4 سنوات	8-7 سنوات
	الذراع	8 سنوات	8-7 سنوات
	اليد	4 سنوات	8-7 سنوات
الوجه	الشعر	4 سنوات	11-10 سنوات
	الحاجبين	8 سنوات	8-7 سنوات
	العين	4 سنوات	8-7 سنوات
	الأذن	8 سنوات	8-7 سنوات
	الأنف	8 سنوات	8-7 سنوات
	الفم	4 سنوات	8-7 سنوات
	الذقن	8 سنوات	8-7 سنوات

من خلال هذه الجداول يمكننا أن نرى:

- تحصلت المجموعة الضابطة على 22.25 % .

- تحصلت المجموعة التجريبية على 9.12 % .

لدينا الآن تفسير وفقا للمعدلات التي حصلت عليها كل مجموعة في مختلف التجارب.

و هكذا في القسم " الجسم المقابل"

- الأطفال من المجموعة الضابطة تحصلوا على معدل 8.01

- الأطفال من المجموعة التجريبية لم يتحصلوا سوى على 6.60.

فإذا نظرنا إلى الجدول نجد أن في كل فئة عُمرية نجد طفل ينتمي إلى المجموعة الضابطة في نفس الفئة، و لذلك فانه من المهم التأكيد على أن كل واحد من هؤلاء الأطفال تحصل على أعلى معدل فردي (أنظر الملحق صفحة 251) و هذا ما يفسر معرفة الصورة الجسدية عند المجموعة الضابطة أحسن منها من المجموعة التجريبية.

يؤكد لنا هذا الافتراض في وجود اختلاف بين المجموعتين التجريبية و العينة المدروسة من قبل واضعي الامتحان، و الاختلاف في العمر لا يقل عن 3 سنوات.

الاختبار وجه ـ مقابل:

الجدول XII .2.7 . القسم (ب) وجه مقابل.

العمر	8 سنوات					9 سنوات			10 سنوات				11سنة
الأسماء	نسيم	أسامة	مريم	وائل	رفيق	هشام	نعيمة	يسين	عبد المالك	أسيا	حنان	حمزة
لمرجعية	7	8	9	10	9	9	7	6	11	9	9	10
البناء	9	9	10	9	10	6	7	6	9	7	9	11
استنساخ	8	8	10	9	10	6	7	6	9	7	9	11
المعدل	8	8.33	9.66	9.33	9.66	7	7.33	6.6	9.66	7.66	9.66	10.66

المعدل المتحصل عليه عند المجموعة الشاهدة هو 9.82، في حين أن المجموعة التجريبية تحصلت على 8.03.

في أول المقارنة يبلغ الفرق فقط 0.21 و هي نسبة منخفضة جداً بسبب الصعوبات التي كانت متشابهة تقريبا عند كلتا المجموعتين المتمثلة على مستوى: الحاجبين و الذقن، و الأنف و الفم، الفاصل بين الأنف و الفم.

في اختبار الجسم جانبا:

في هذا الاختبار لا يمكننا المقارنة بين المجموعتين لأنه لم يُقدم للمجموعة التجريبية نظراً للتأخر الكبير الذي تعاني منه في هذا الجانب. إذن ارتأينا أن نقدمه للمجموعة الشاهدة فقط تجنبا منا زيادة الشعور بالفشل لديهم، و لكن تم العمل عليها من خلال الجلسات العلاجية.

إلا أن سؤال مهم يفرض نفسه هنا: هل التأخر في اكتساب الصورة الجسدية عند الطفل الجزائري راجع لعدم معرفته للصورة الجسدية أم إهمال من طرف البيئة الاجتماعية و التربوية للإعداد الفعلي قبيل الدخول المدرسي؟ ما أثر هذا النقص في المدرسة؟

2.4.3.XII تقديم الاختبارات اللفظية و تحليل البيانات:

أ- التحليل الكمي للنتائج:

هذا القسم من الاختبارات اللفظية ينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين:

الأولى: تهدف لدراسة الجزء الخطي للمجموعتين التجريبية و الشاهدة، لذا قمنا باختباري " الإملاء" و "النسخ" لفقرة قصيرة. كل اختبار حلل من حيث:

1- نوعية الخط.

2- صعوبة توجيه حركة اليد.

3- صعوبة في استنساخ بعض الأشكال.

النقاط كانت حسب امتناع الأطفال:

- جيد (+) نقطة واحدة.
- متوسط (0.5) نقطة (نصف نقطة).
- ضعيف (0).
- امتناع (/).

و للتوصل لنتائج كمية للانتاجات الخطية و بالتالي التوصل إلى النسب المئوية قمنا بحساب نتائج كل من قيمة "النسخ" و "الإملاء" ثم ضربناها في 100 ثم قسمنا النتيجة على عدد الأطفال لكل مجموعة:

- المجموعة التجريبية:

عدد الإجابات x 100 / 8 = النسبة المئوية (%).

- المجموعة الضابطة

عدد الإجابات x 100 / 4 = النسبة المئوية (%).

نشير إلى كل من النسب المئوية للثلاث فئات: جيد، متوسط، َضعيف (سيئة) و التي بدورها مقسمة إلى:

- نسبة مئوية في كل قيمة.
- نسبة مئوية نهائية حسب المجموعات في كل اختبارات "الإملاء" و "النسخ".

الجدول X.1.1.8 يمثل نتائج المجموعتين في الاختبار الخطي.

المجموعة	القيـم	نوعية الخط		صعوبة التوجيه		صعوبة استنساخ الأشكال المتقاربة	
	الفئات	إملاء	نسخ	إملاء	نسخ	إملاء	نسخ
المجموعة التجريبية	امتناع جيد سيء متوسط	3 0 3 2	1 2 2 3	1 2 4 1	1 3 1 3 %	3 0 3 2	1 0 3 2
المجموعة الضابطة	امتناع جيد متوسط سيء(ضعيف)	/// 1 1 2	/// 2 2 0	/// 1 1 2	/// 1 2 1	/// 3 1 0	/// 3 1 0

ب ـ التفسير النوعي للاختبار الخطي" نسخ" و "إملاء":

من المهم قبل بداية التفسير النوعي للنتائج الإشارة إلى أن التنقيط كان مبدئيا على مجموعة من الانتاجات الخطية التي توصلنا إليها في المرحلة ما قبل الدراسة.

دراستنا هذه هي حول النوعية الخطية لعينة من الأطفال من نفس العمر.

و الآن سنحلل كل نتيجة على حدى

1- النوعية الخطية:

الجدول 2.1.8.XII: النسب المئوية التحصل عليها في اختباري الإملاء و النسخ.

	المجموع		نوعية الخط		صعوبات التوجيه		صعوبات الاستنساخ	
	قيم		نسخ	إملاء	نسخ	إملاء	نسخ	إملاء
المجموعة التجريبية	نسخ **%27.45**	إملاء **%26.34**	**%29.16**	**%30.83**	**%25.8**	%29.1	%27.5	**%19.1**
المجموعة اضابطة	**%38.8**	**%33.33**	**%50**	**%33.33**	**%33.33**	%33.33	%33.33	%33.33

الإملاء: في هذه القيمة نلاحظ أن 8/4 من مجموع الأطفال امتنعوا عن القيام بهذا الاختبار.

بالفعل في الثلاث (3) مستويات المدرسية للمجموعة التجريبية على الأقل طفل واحد امتنع عن هذا التمرين (أنظر الملحق ص 267) أو لاحظنا أشكال خطية غير مفهومة (أنظر الملحق ص 268- ص 272) و لهذا لم نتمكن من تنقيطهم.

و مع ذلك لاحظنا خط متوسط بمعدل 8/2 من المجموعة التجريبية أما المجموعة الضابطة لم يمتنع أي من الأطفال بالقيام بهذه الاختبارات و رغم أن النتائج لم تكن جيدة بل متوسطة مما يُفسر الفارق البسيط في النسب المئوية الموجود بينهما: 30.83 %- 33.33 % .

بذلك فان نوعية الخط عند كلتا المجموعتين كانت في المتوسط ضعيفة (أنظر الملحق ص 264) و ربما هذا ما يدل على استمرار وجود ضعف في التوجيه الحركي **idéo moteur** الذي هو بدوره راجع لصعوبة التوجيه المكاني.

النسخ: نتائج المجموعة الضابطة جيدة بهذه القدرة فلم يمتنع أي طفل من القيام بهذا الاختبار عكس المجموعة التجريبية التي لم يتمكن احد القيام بهذا الاختبار إلا نسيم من السنة الأولى أساسي. و النسبة المئوية هي 50% بالمقارنة بـ 29.16% للمجموعة التجريبية.

إذن نوعية الخط في اختبار "النسخ" أفضل عند المجموعة الضابطة و الفرق كبير بالمقارنة مع المجموعة التجريبية و هذا قد يكون راجعاً لسهولة الاستنساخ دون طلب الفهم و الذاكرة كما هو الحال في اختبار " الإملاء".

2- صعوبة التوجيه:

النسخ: إن الأطفال في المجموعتين تعاني من نفس المشاكل تقريبا لتوجيه حركة اليد، و ينبغي أن نتذكر أن اللغة العربية تتطلب بعض القدرة على حركة اليد في الفضاء (**phonétiquement**) و خطياً. و لهذا الغرض:

- تحصلت المجموعة الضابطة على 33.3%.
- بينما تحصلت المجموعة التجريبية على 25.8%.

في حين أن الفرق كبير إلا أنه قد كان من الممكن أن يكون أفضل.

الإملاء: في المجموعة التجريبية امتنع طفل واحد من القيام بهذا الاختبار و تحصل هذا الفريق على 29.1 % بينما تحصل الفريق الآخر على 33.3 %.

في الانتاجات الخطية الفردية لكل طفل (أنظر الملحق ص 266)، نلاحظ عامة خط رديء و هو مختلف تماماً عن الخط لدى الأطفال من نفس السن للمجموعة الضابطة و يبين الفرق بصراحة عن الصعوبة التي يواجهها هؤلاء على الكتابة و توجيه اليد.

رغم أن نتائج المجموعة الشاهدة أعلى منها إلا أنه لا يزال غير كافي و ليس مطابقا تماما للمعايير.

المجموعة الضابطة: تمكنت من الحصول على أعلى درجات على الرغم من بعض الصعوبات في التوجيه المكاني.

3- صعوبة استنساخ الأشكال المتقاربة:

هذه القيمة سنتطرق إليها بالتفصيل في قسم "القراءة" و مع ذلك يظهر بالفعل في النتائج التي تحصلت عليها المجموعتين التجريبية و الضابطة بأن القدرة البصرية الحركية **visuo-motrice** عند المجموعة الثانية أحسن من المجموعة الأولى.

- **نسخ**: تحصلت المجموعة التجريبية على 27.5%.

  تحصلت المجموعة الضابطة على 33.3 %.

- **إملاء**: تحصلت المجموعة التجريبية على 19.1% .

  تحصلت المجموعة الضابطة على 33.3 % .

و في الأخير لالتماس جلياً الفرق في هذه الاختبارات قمنا بجمع النسب المئوية و قسمناها على اثنان عند المجموعتين.

المجمـوعة التجريبية	المجمــوعة الضابطة
26.8 %9	%36.05

يمكننا تقديم بعض الأخطاء الشائعة في اختبار "النسخ":

[ف] = [ق] [ح] = [خ] [ت] = [س].
[q] = [f] [x] = [h] [t] = [s].

- **إملاء**: امتنع طفلين (أنظر الملحق ص 268-272) من المجموعة المتكونة من 8 أطفال عند المجموعة التجريبية من القيام بهذا الاختبار.
- حالة واحدة قدمت أشكال صوتية خطية غير مفهومة (**phonético - graphique**)
- حالات أخرى كانت صعوباتهم سمعية إدراكية مثلا كالمد و الحركة.

مثــال: العلمية - العالمية.

ألعاب - اللعب.

- وجدنا حالة واحدة من المجموعة الشاهدة قامت بنفس الخطأ: العالمية - أعلمياً.
- على مستوى القواعد لاحظنا مزج بين الأصوات من حيث الشكل مثل : ـة (تاء مربوطة)، ت (مفتوحة) و هذه الملامح ستكون مفصلة في الفصل المقبل " القراءة ".

سنمر الآن إلى قسم القراءة و الكتابة. في هذا القسم سنبين في مختلف الاختبارات و انتاجات القراءة لكلتا المجموعتين الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم اللغة العربية.

لهذا الغرض ندرس "القراءة" على مستوى نوعية القراءة:

أ- صعوبة في القراءة و الكتابة.

ب-صعوبة في التمييز بين حرفين متقاربين.

ج- صعوبة في التمييز في الحركات و المد.

و يتألف هذا الاختبار على 4 بنود:

- البند الأول: هو القراءة الأولى للأصوات المعزولة.

- البند الثاني: صعوبات في الشكل المتقارب لبعض الأصوات.

- البند الثالث: قراءة الأصوات و بدون احترام الحركة.

- البند الرابع: تحليل نوعية القراءة إذا ما كانت حرفية (**phonémique**) أو نصفية (**syllabique**) أو صحيحة.

هذا البند لا نضع له نقطة بل ملاحظة فقط.

و نحن في هذه البنود و اختبار القيم كان على أساس المعطيات الواردة في الجزء النظري، لذلك لاحظنا نتائج كل طفل على حدى على النحو التالي:

- جواب صحيح (نقطة واحدة).

- جواب خاطئ (0).

- جواب (+/-) صحيح (0.5 نقطة).

- امتناع (/).

مجموع النقاط المسجلة عند كل طفل مقسمة على عدد البنود للتوصل إلى معدل: عدد النقاط / 4 = معدل.

ثم نجمع معدلات المجموعة التجريبية و نضرب في 100 و نقسم على 8 (عدد أطفال هذه المجموعة).

المعدلات x 100 / 8 = النسبة المئوية (%) .

ملاحظة: عندما يكون امتناع من أحد أفراد المجموعة فالقاسم يكون أقل.

الكتابة: في هذا الاختبار حاولنا تسجيل النتيجة عن طريق مجموعة من الصعوبات، هذه الأخيرة كانت ملاحظة من قبل اختبارات النسخ و الإملاء، و توصلنا إلى 4 بنود، سنُبنى من خلالها تنقيط هذه القيمة.

البند 1: هو حذف أو غياب أداة التعريف " الـ" في اختباري "النسخ" و "الإملاء".

البند 2: تغيير [ت- ـة] أو [ء- أ] أي في المورفولوجية التركيبة للكلمة أو في "النسخ" أو "الإملاء".

البند 3: حذف أو زيادة أحرف في "النسخ" أو "الإملاء".

البند 4: تفكيك الكلمات في اختباري " النسخ" أو "الإملاء".

و تم التنقيط على النحو التالي:

- الإجابة الصحيحة (+) = نقطة.

- الإجابة الخاطئة (-) = 0.

- الإجابة (+/-) صحيحة = 0.5 (نصف نقطة).

-الامتناع = /.

و تم حساب هذا الاختبار (الكتابة) على المنوال التالي:

مجموع النقاط/ 4 بنود = المعدل الفردي.

ونحصل على النسبة المئوية في المجموعة التجريبية كالتالي:

المعدلات x 100 / 8 = النسبة المئوية (%) .

و نتوصل إلى النسبة المئوية في المجموعة الضابطة على النحو التالي:

المعدلاتx 100 / 4 = النسبة المئوية (%).

أ- التفسير النوعي للنتائج في اختبارات القراءة و الكتابة:

1- اختبار القراءة:

سنقدم الآن جدول نتائج اختبار القراءة.

جدول **1.2.8.XII** يمثل نتائج القراءة في المجموعتين التجريبية و الضابطة

البنود / الأسماء	القراءة الأولى	الأشكال المتشابهة	الأخطاء في الحركات	نوعية القراءة 2 و 3
نسيم	/	/	/	/
أسامة +	نِ - بِ فِ - قِ دَ - تَ	فُ - تِ وِ - وَ هَ - هُ لِ - لُ	كُ - كِ هِ - هَ	قراءة حرفية
إيمان +	/	ت - س ق - ق س - ت	لَ - لِ	
حنان +	+	نِ - بِ قُ - فُ ش-حـ ت- س جِ - حَ تُ - سُ	فِ - فَ وِي - وَ هِي - هَ زِ - زا سَـ - سا	قراءة متقطعة
نعيمة +	+	فِ - قِ تَ - يَ سِ - سَ سْ ا - هِ هِ - ي	تيـ - تَ نَ - نِ فِ - قِ وِ - وَ هِ - هَ لِ - لَ كَ - كِ سَ - ـكَ	
		فِ - قِ جِ - خِ		

يسين	+	س - د - ت	/	قراءة متقطعة
سامية	+	فِ - ق سَ - شَ ت - تَ	تُ - تَ بَ - بِ أُ - أ	قراءة متقطعة
هشام	+	س - ت - ضـ ي - تَ تُ - تَ قَ - قُ جَ - وَ خ - ج	هِ - هَ لِ - لَ كَ - كُ ءُ - ءِ	قراءة حرفية
وائل	+	+	+	قراءة متقطعة
رفيق	+	+	+	قراءة متقطعة
عبد المالك	+	ء - كـ	+	قراءة متقطعة
حمزة	+	+	+	قراءة متقطعة

- قراءة متقطعة **lecture syllabique**

- قراءة حرفية **lecture phonémique**

البند الأول: هذا البند كما قدمناه في قسم وسائل البحث اللفظي يحتوي على مجموعة من الصوتيات التي قدمت بطريقة مختلفة عن العادة كما يرافقها أحرف علة مختلفة في كل مرة، مثـلا: **الحركات: الفتحة (َ)، الضمة (ُ)، الكسرة (ِ).**

في المجموعة التجريبية لاحظنا أن نسيم قرأ بطريقة عشوائية و خاطئة، لذا لم تأخذ إجابته بعين الاعتبار، و قد قرأ سوى 3 أطفال من هذه المجموعة قراءة نوعاً ما صحيحة خلافاً للمجموعة الضابطة التي لم تتلقى صعوبات في قراءة هذه الأصوات و تجاوزتها بكل سهولة.

البند الثاني: و هي تخص دراسة صعوبة التفريق بين الأشكال المتقاربة، فالمجموعة التجريبية واجهة صعوبة تتراوح بين 3 و 8 أحرف و هي الأصوات المفخمة (ظ - ط.....) و الأحرف المتشابهة ([ح - خ - ج]،[ف - ق]) و التي تتطلب قدرة بصرية إدراكية بصورة عامة كبيرة للتمكن من تحديد الاختلافات الموجودة بين صوت و آخر.

لهذا السبب فالصوتيات (س - ت - د - ض) [**s - d - t -d**]، (خ - ج - ح) [**g - h - x**]، (نِ - تِ) [**bi - ni**]، (قُ - فُ) [**fu - qu**] تكاد تكون ثابتة عند كل طفل.

بالفعل، وائل من المجموعة الشاهدة تلقى صعوبات في الأصوات المفخمة و هذا يُؤكد تعقيد اللغة العربية و التي توّلد عند معظم الأطفال المتمدرسين في المجتمع الجزائري هذا النوع من الارتباك، رغم ذلك تبقى المجموعة الضابطة حسن من المجموعة الثانية.

البند الثالث: الأخطاء في أحرف العلة أو الحركات القصيرة و حركات المد و التي تتطلب إدراك سمعي و بصري للأصوات الطويلة و الأصوات القصيرة، و مع ذلك فان العينة التجريبية تخلط في معظم الوقت في هذه الأحرف و حركاتها. مثـال: **[qi = qu] - [i = u] -[la = li] - [s = sa] - [hi = ha] - [ga=a]**.
هذه الأمثلة التي جمعت من خلال النتائج تُظهر بوضوح الضعف الذي يعاني منه الأطفال في التمييز بين مختلف حركات اللغة العربية و مما أدى إلى قراءة خاطئة.
في حين أن المجموعة الضابطة لم تخطئ في قراءتها، مما يدفعنا إلى الاعتقاد أن الإدراك السمعي البصري أفضل عندها من المجموعة التجريبية.
البند الرابع: هذا البند يهتم بنوعية القراءة في النصين رقم 2 و رقم 3، و لم تكن هذه الأخيرة منقطعة لأن صاحب هذه الاختبارات اللفظية لم يقدم شبكة تنقيطها. لهذه الغاية قمنا فقط بنقل مجرد ملاحظات للأطفال من نفس العمر و نفس المستوى الدراسي في اختبار القراءة.

الجدول 2.2.8.XII : يمثل النسبة المئوية للقراءة الجيدة عند كلتا المجموعتين .

المجموعة	النتائج %
المجموعة التجريبية	% 28
المجموعة الضابطة	% 83

المجموعة التجريبية تحصلت على 28 % من الأجوبة الصحيحة و هذه النتيجة ضعيفة إذا ما قارناها مع نتائج المجموعة الضابطة.
هذا العامل بحد ذاته يبين لنا عُسر في القراءة ظاهرة جدّاً إذا أخذنا بعين الاعتبار هذه العوامل.
أما الآن فنحاول معرفة ما إذا كان الفرق نفسه عند كلتا المجموعتين في اختبار الكتابة (**orthographie**).

الجدول 1.3.8.XII يمثل نتائج المجموعتين في اختبار الكتابة .

قيم أسماء	حذف أو غياب أداة المعرفة (الـ)		تبديل بعض الأصوات		حذف أو زيادة الأصوات و الحركات		تفكيك الكلمات	
	نسخ	إملاء	نسخ	إملاء	نسخ	إملاء	نسخ	إملاء
نسيم	/	/	/	/	/	/	/	/
أسامة	+	- (المدور)	- [] ش ـ ت	- [ك] [ء] ش - ت ـ ة	+	- دائرة	+	-
إيمان	-	/	+	/	-	/	+	-
حنان	+	-	+	-	-	-	+	+
نعيمة	-	/	+	/	-	/	+	/
ياسين	+	-	+	-	-	-	+	+
سامية	+	-	+	-	-	-	+	+
هشام	+	/	+	/	+	/	+	/
وائل	+	+	+	-	+	+	+	+
رفيق	+	-	+	-	+	+	+	+
عبد المالك	+	-	+	-	+	+	+	+
حمزة	+	-	+	-	+	+	+	+

الكتابة l'orthographe :

هذه القيمة هي تكملة لمجموع الاختبارات و الروائز عامة و اللفظية خاصة للتحديد بدقة نقاط اهتمام بحثنا، فكرنا في تحديد 4 بنود في تحليل إنتاج كل طفل، هذه البنود مدروسة في اختباري " النسخ" و "الإملاء".

البند الأول : و هي تهدف إلى مراقبة حذف و غياب أداة التعريف "الـ" .

وقد قد لاحظنا في المجموعة التجريبية و في اختبار "النسخ" امتناع نسيم في كل الاختبارات و كذلك إيمان، في حين أن جميع أعضاء هذه المجموعة قد نجحوا بتفوق في هذه المرحلة.

نستنتج أن ما عدا نسيم الذي لم يتوصل إلى القراءة و الكتابة، لاحظنا أن إيمان لديها اضطراب طفيف في الإدراك البصري أو الحسي. هذه الاختبارات كانت لها ايجابياتها لدى كل أطفال المجموعة التجريبية و الضابطة و مع ذلك عند تحليل هذه القيمة في اختبار "الإملاء" كانت النتائج غير ذلك، و بالفعل فان

المجموعة التجريبية تحصلت على 8/4 امتناع، 8/4 إجابات سلبية لأن هذه القيمة تتطلب قدرة إدراكية و استقبال الرسالة، فك الرموز ثم استرجاع الذاكرة اللغوية قصيرة المدى و طويلة المدى ثم التطبيق الحركي.

هذه الخطوات المعقدة في تقديم هذا الاختبار أسفر عن النتيجة السلبية في مجموعتنا. فريق المجموعة الضابطة الذي قدمت له نفس الاختبارات تحصل على 4/1 إجابات ايجابية.

هذه العملية المعقدة التي يتعرض لها يوميا تلامذتنا الذين يواجهون صعوبات في القراءة و الكتابة، تزيدهم من تفاقم الصعوبات و التي يواجهونها يوما بعد يوم مما ينمي فيهم الإحساس بالفشل.

البند الثاني: لقد حاولنا التعرف على وجه التحديد الخلط أو التعويض الصوتي في الكتابة عند كل طفل من كلتا المجموعتين عند تقديمنا لهذه الاختبارات اللفظية " النسخ" و "الإملاء":

ـ ت مفتوحة.

ـ ـة تاء مربوطة.

ـ ء الهمزة.

لقد امتنع نسيم عن اختبار "النسخ"، أما أسامة فله أخطاء في كتابة مثـال = مشـال أي عوّض [ث] بـ [ش] أما البقية من كلتا المجموعتين فقد تفوقوا في هذا الاختبار.

فيما يخص اختبار "الإملاء" فقد تحصلنا كما في البند السابق (أنظر الملحق ص 265) 8/4 امتنعوا، 8/3 من مجموع الأطفال أخطئوا بين "ت" المفتوحة و "ـة" المربوطة في الكلمات مثـال: رسمة عوض من رسمت.

لقد كانت الحالة سامية الوحيدة التي حققت بتفوق هذا الاختبار و يمكننا تفسير ذلك بمعرفتها على القاعدة الخاصة بذلك (ت ـ ـة) و قدرتها على تطبيقها في كتابتها ، كما أننا وجدنا هذا المزج عند كلا الفريقين (الشاهد و التجريبي) في اختبار " الإملاء" لأن هذا الأخير و خلافاً عن اختبار "النسخ" يتطلب زيادة عن القدرة الحركية و الخطية جهد ذهني و القدرة على التمييز الإدراكي الحركي و هذه الخاصية ضرورية و موجودة في جميع البنود.

البند الثالث: هذا البند موجود ضمن خصائص الملاحظة عياديا لدى الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة فهي حذف أو زيادة صوت أو حركة (الفتحة، الضمة، الكسرة).

في اختبار "النسخ" كسابقه امتنع نسيم عن القيام به أما إيمان ـ حنان ـ ياسين و نعيمة من المجموعة التجريبية قاموا بـ:

حذف : مُعَلِمْ = مُلِمُ. **Mualim = mulim**

مِثال = مَال. **mitala = mala**

خلط : حَنَّى = خَنَّى. **Hata = xata**

قلب : مُسْتَقِمَةٌ = مُقسْةٌ **mustaqimatun = muqistun**.

أما عند أسامة و سامية و هشام فلم نلتقي بمثل هذه الخصائص.

في اختبار "الإملاء" لاحظنا 8/4 من أفراد المجموعة التجريبية لم يقموا بهذا العمل **و** هم نفس الذين سبق الإشارة إليهم:

- أما حنان فقد أخلطت بين : سيار = ليساوي **siarun = liusawia**

- أما ياسين فحذف : مدور = مدر **midwarun = midru**

- أما المجموعة الشاهدة ما عدا وائل الذي قام بحذف في الكلمة مدور = مدر **midwarun = midru** باقي المجموعة لم تخطأ.

البند الرابع: الهدف من هذا البند هو ملاحظة نوعية الخط للطفل و كذلك القدرة على تفكيك و إعادة تركيب خطاب مكتوب أو مسموع.

نلاحظ عند الاختبار الذي لا يتطلب عمليات ذهنية معقدة مثل " النسخ " من طرف الأطفال، فان نتائج أعمالهم ما عدا نسيم الذي كان يمتنع كل مرة عن القيام بهذه العملية، كانت جيّدة.

أما اختبار " الإملاء " فان تفكيك الكلمة كان صعب لدى أسامة و أقل منه عند حنان و ياسين، كما لوحظ كذلك عند " عبد المالك " من المجموعة الشاهدة صعوبة تفكيك الكلمة على المستوى الذهني ثم الخطي للخطاب، أما البقية فاجتازوا هذا بتفوق (لاحظ الملحق ص 276).

نختم التحليل النفسي اللغوي لهذا الجزء بتقديم النتائج المتحصل عليها عند المجموعتين في اختباري " النسخ " و " الإملاء " .

الجدول 2.3.8.XII : يمثل النسبة المئوية للأخطاء و النسبة المئوية للإجابات الصحيحة في اختبار الكتابة.

المجموعة القيم	نسخ		إملاء	
	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	اجابة خاطئة
المجموعة التجريبية	% 65.62	% 34.38	% 40.25	% 59.75
المجموعة الضابطة	% 100	% 0	% 46.75	% 53.25

بالفعل فان المجموعة التجريبية تحصلت على 65.62 % في اختبار " النسخ " أما المجموعة الشاهدة لم تقوم بأي خطأ و مع أن الفرق متوسط و لكن عند التدقيق نلاحظ انه عند تحليل هذه الأخطاء القليلة في

القراءة و الكتابة فإنها ستتفاقم مع الوقت و قد تؤدي إلى فشل مدرسي و مع ذلك فان اختبار " الإملاء " مكننا من التماس الصعوبات الذهنية في تمثيل الكلمة و من ثم كتابتها فهي بالفعل عملية معقدة بالمقارنة مع عملية " النسخ ". الملاحظ في هذه الأخيرة أن الفارق بين النتيجتين طفيف جدّاً.

- المجموعة التجريبية تحصلت على 40.25 % من الايجابيات الصحيحة .
- أما المجموعة الضابطة تحصلت على 46.75 % من الايجابيات الصحيحة.

يقدر الفرق بـ 6.50 % فقط، هذا الاختلاف يبدو في أول وهلة تافهاً إلاّ أن تأثيره كبير في عملية التعلم اذ ان هذه الصعوبات عرقلت عينة المجموعة التجريبية في مواصلت دراستها بدون تاخر للانتقال إلى الأقسام العليا.

أما العينة الضابطة رغم بعض الصعوبات الطفيفة إلاّ أنها اجتازت إلى الأقسام العليا.

الخـاتمـة

الخاتمة:

لقد حدد C. Launay من خلال تعريفه ما يلي:

« ضمن مجموعة من الاضطرابات الوظيفية في تطوير اللغة مثل الدقة اليدوية، الصورة الجسدية، الإيقاع. ما من عاسر في القراءة لا يزال يعاني من إحدى هذه المهامات » (79)

إن مختلف المظاهر الوظيفية أو الاداءية التي تطرق لها الكاتب هي ما نسميها مكتسبات ما قبل أولية في تكوين اللغة و هي من الوساءل اللتي اخترناها لتوضيح اختيارنا لدراستنا هذه.

و هكذا بعد تحليل و تفسير النتائج التي تم الحصول عليها في مختلف الاختبارات اللفظية و الغير لفظية عند المجموعتين التجريبية و الشاهدة يمكننا أن نؤكد أول الفرضية و هي بأن التدخل المبكر للأخصائي النفساني الأرطوفوني في حالة الطفل الذي يعاني من التأخر في اكتساب اللغة الشفوية البسيطة دون إصابة عضوية أو حسية قد يجنبه تأخر مدرسي أكيد.

الجدول التالي حوصلة لجميع النسب المئوية التي حصلت عليها كلتا المجموعتين التجريبية و الضابطة في مختلف الاختبارات و الروائز التي قدمت لهم، منها اللفظية و الغير لفظية.

	الاختبارات	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الاختبارات و الروائز الغير لفظية	- الإيقاع -مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة -الصورة الجسدية	% 94.64 % 57.50 % 22.25	% 49.10 % 49.50
الاختبارات اللفظية	- الخط graphisme - القراءة lexique	نسخ %38.80 إملاء %33.33 % 83	نسخ % 45 إملاء % 26.34 % 28
	- الكتابة orthographe	نسخ % 100 إملاء % 46.75	نسخ % 65.62 إملاء %40.25

اختبار معيار "الإيقاع" في القسم الغير لفظي ليس عشوائيا، هذا الاختبار يهدف إلى دراسة التوجيه الزمني.

- المجموعة التجريبية تحصلت على 49.10 %.
- المجموعة الضابطة تحصلت على 94.64 %.

إدراك المدة الطويلة و المدة القصيرة كان أفضل لدى المجموعة الشاهدة منها من المجموعة الثانية و ذلك راجع للتكفل المبكر لهم، لأن الهدف الرئيسي للتكفل الأرطوفوني هو التدريب المبكر الإدراكي الحسي و هذا للتنبؤ مبكراً للصعوبات الإدراكية المدرسية.

وقد كانت دراستنا مبنية على أساس البحوث العلمية المختلفة و الحديثة في علم النفس المعرفي، التي اهتمت في العشريتين الأخيرتين بمحاولة فهم و وصف العمليات المسؤولة في اكتساب القراءة و الكتابة.

تحليل الوضعية الخاصة بالقراءة و الكتابة يسمح لنا بتصميم سلسلة من العمليات التي تتدخل في عملية الفهم لأن " القراءة " و " الكتابة " تتطلب:

- القدرة على التمييز السمعي للأحرف.
- القدرة الحسية الحركية و المكانية أو الفضائية.
- القدرة على التسلسل الذهني اللغوي.

هذه العوامل جد مهمة في تمرين القراءة، و عند ملاحظة اختبار كفاءات القراءة و الكتابة le CALE (هذا الاختبار يرتكز على تقييم البنية المكانية عند الطفل) نجد أن:

- المجموعة التجريبية تحصلت على 49.50 % .
- المجموعة الضابطة تحصلت على 57.50 % .

رغم أن الفارق بسيط بينهما إلاّ أنه يوحي بالصعوبات البصرية الحركية التي يعاني منها هؤلاء و يبين هذا الأخير المستوى الدراسي في الاختبارات الخطية و القراءة. رغم استمرارية بعض هذه الصعوبات إلاّ أنها لا تعيق استمرارية التمدرس لدى المجموعة الضابطة و لكنها ستكون عائقا في تطور عملية التعلم عند المجموعة التجريبية.

تعلم الكتابة يتطلب تسلسل و ربط الأحرف في الفضاء بواسطة قراءتها و أنماطها، و هذه الأخيرة قد تكون راجعة لأسباب حركية عند التنفيذ و التنسيق الحركي أو إدراك حسي بصري فضائي.

و نظراً لهذه القواعد في اللغة العربية، فالطفل الجزائري المتمدرس تواجهه صعوبات في توجيه الإشارة الحرفية، و هذه الصعوبات الإدراكية تؤدي بدورها إلى خلط في إنتاج الرموز المتقاربة و حركات تَوَجُّهِهَا.

و لقد لاحظنا عند تحليل اختبار كفاءات القراءة و الكتابة le CALE و الاختبار اللفظي الخطي (نسخ - إملاء)

	الاختبارات الغير لفظية C.A.L.E	اختبارات لفظية خطية	
		نسخ	إملاء
المجموعة التجريبية	% 49.50	% 27.45	% 26.45
المجموعة الضابطة	% 57.5	% 38.8	% 33.3

الفرق بين النسب المئوية في أول اختبار غير لفظي يقدر بـ 8 %، فهو ليس مهم كميا، و مع ذلك عند فحص الأعمال (انظر ملحق ص 220)، نلاحظ صعوبة استنساخ الأشكال الهندسية التي تشكل هذا الاختبار.

بالفعل، عدم التناسق البصري الحركي الملاحظ في الاختبار الغير لفظي كان واضحاً في الاختبار الخطي "نسخ" و "إملاء" و الفارق يقدر بـ 11.35% و 7 % . يمكننا تفسير هذا الفرق في أن عملية الحركة الخطية ليست بسيطة و آلية في التعلم المدرسي بل تتطلب قدرات خطية - حركية مرتبطة بسرعة التنفيذ، و وضعية الحركة و سهولتها.

و لهذا كانت نتائج المجموعة الضابطة أحسن من المجموعة التجريبية و ذلك لأنها حظيت بتكفل نفسي أرطوفوني الذي ساعدها على التنبؤ و الوقاية قبل الدخول المدرسي.

في اللغة العربية "الحركة" هي التي تميز الأحرف و الصوت و التقارب في بعض هذه الأصوات شكلا يزيد من تعقيد هذه العملية التعلّمية عند الطفل.

لقد ارتأت بحوث علم النفس المعرفي إلى تحديد الكلمات و تطلّب هذا:

- القدرة في المعرفة السمعية الصوتية أو ضرورة وجود لغة داخلية مستقرة و مناسبة.

- هذه اللغة تساعد على إنتاج البنية الخطية و الشفوية للكلمات بواسطة ذاكرة قصيرة المدى، و ذاكرة طويلة المدى فهي تنشط العمليات اللغوية المقروءة الفونولوجية.

إن الصعوبات في اكتساب الوعي الفونولوجي التفكيكي la conscience phonologique segmentale لتعلم القراءة و الكتابة جد معقدة، فبالفعل، لقد لاحظنا عدة مرات مزج أو خلط في الأصوات المعزولة .

المجموعة التجريبية: مثلاً: فُ - قِ ل - لَ في الجدول (3)

[la] - [li] [qi] - [f]

كذلك الحال في الأحرف ذات الشكل المتشابه.

مثــال: ن - بِ الجدول (3)

[bi] - [ni]

هذا الخلط راجع إلى تعقيد في عملية القراءة لأن هذه العملية تتطلب الطريقة التحليلية التي بدورها تعتمد على العمليات المعرفية لمعالجة الألفاظ الغير مألوفة.

فالقراءة III , II , I تحتوي على كلمات دخيلة عند المجموعتين التجريبية و الضابطة مما يبرر تكرار الأخطاء.

- المجموعة الضابطة تحصلت على 83 % من الإجابات الايجابية .

- المجموعة التجريبية تحصلت على 28 % فقط من الإجابات الايجابية.

فالفارق في النسبة المئوية كبير جدّاً و هذا راجع للصعوبات الإدراكية التي يعاني منها أفراد المجموعة التجريبية على مستوى التوجيه الخطي في القراءتين I و II .

فيما يخص نتائج معرفة الصورة الجسدية فان النتائج كانت كالتالي:

- المجموعة الضابطة 22.25 %.

- المجموعة التجريبية 9.12 %.

و هذه النتائج تُظهر اضطراب حركي، دِيسْبْرَاكْسيَا dyspraxie و صعوبة في الجانبية و هي تأكد لنا عدم تحضير الأطفال قبل الدخول المدرسي لتعلم المفاهيم الأساسية للأقسام التحضيرية عند العينة التجريبية: الفارق يقدر بـ 13.13 % لصالح المجموعة الضابطة التي حظيت بتصحيح مبكر لهذه المفاهيم.

كانت ادن الاختبارات الغير لفظية تكثير لصعوبات مهمة في التوجيه اليدوي في الفضاء و التي تمثل بدورها البنية التحتية للصعوبات الخطية و القراءة.

أما نتائج المجموعتين في الاختبار الخاص بالكتابة تؤكد أن الاكتسابات الخاصة بهذا تلتمس أن القدرة الكبيرة من الموارد المعرفية مهمة و منها:

- القدرة على فك الرموز السمعية الصوتية لما يسمعه و التوصل إلى التصور الذهني و الشكل الخطي عند اختبار الإملاء.

- القدرة على إعادة تركيب الكلمات في اختبار "النسخ".

و لقد لاحظنا أن المجموعة الشاهدة لم تخطأ كثيراً في اختبار" النسخ" بينما تحصلت في "الإملاء" على نسبة 46.75 %.

المجموعة التجريبية من جهتها تحصلت على 65.62 % في "النسخ" و 40.25 % في "الإملاء".

عندما استرجعت المجموعة الضابطة المقطع " النسخ" كان بسهولة تسجيل الرموز الخطية لأجزائها و ثم لاسترجاعها.(انظر الملحق ص 264)، ولكن هذه العملية باءت صعبة لدى المجموعة التجريبية . فهذا

المستوى في الكتابة يتطلب تنشيطاً للذاكرة قصيرة المدى و طويلة المدى بالإضافة إلى مختلف التشكيلات في القواعد و النحو، و كذلك إدراك نقطة الشدة للحركات.

و كان الفارق في النسبة المئوية عند المجموعتين بـ 6.5 % و في بادئ الأمر تبدو هذه القيمة بدون أهمية و لكن بالتدقيق عند ملاحظة انتاجات كل طفل يتبين لنا جلياً هذا الاختلاف (أنظر ملحق ص 278).

بالفعل، لاحظنا حذف لأداة التعريف "الـ" عدة مرات عند معظم أفراد المجموعتين، إلى جانب تبديل بعض الأصوات بأخرى و خلط على مستوى الحركات (الفتحة، الضمة، الكسرة). جدول XII.8.2.1.

للتذكير فان مراحل الاكتسابات اللغوية الشفوية و الخطية في علم النفس المعرفي تقوم على مستويات عديدة و متكاملة:

- الأجزاء ما قبل الصوتية (pré phonologique) .
- النضج و الوعي على مستوى البنية الصوتية للخطاب la structure phonologique de la parole
- القيام بالتصور الذهني الخطي للمفردات.
- تحليل أجزاء الخطاب.
- إعادة التركيب الصوتي للكلمات.

إذن عملية "القراءة" مبنية على أساس القدرة على الربط بين الأصوات أو الحروف و مجموعات الحروف من جهة و ما يقابلها فونولوجيا من جهة أخرى و عند ظهور اضطراب أو إشكال في إحدى مستويات تحليل الخطاب فالعملية التحليلية تتعرقل.

« الأطفال الذين كانت لديهم صعوبات في التجزئة الصوتية كانوا قد عرفوا اضطراب في اللغة أو الكلام الذي بقي مجهولاً في أوساطهم le coq 1991».

تقديمنا لهذه النظرة ما هي إلاّ برهان لتأكيد فرضيتنا المتمثلة في : وجود علاقة بين اللغة الشفوية و اللغة الكتابية و ما يعرقل مرحلة يؤثر حتماً على المرحلة الأخرى.

كما أن هذا المنطق يتماشى مع وجود علاقة كبيرة بين التحليل الجزئي و اكتساب القراءة و لا يمكننا الابتعاد عن طبيعة سببية حتمية بينهما و هناك عامل لا يقل أهمية من سابقه و الذي يؤثر حتما في آلية التعلم و هو:

1- صعوبات خاصة بالطفل:

- صعوبات التذكر.
- صعوبات التركيز.
- صعوبات في الاهتمام

2- **صعوبات على المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، التعليمي للأولياء:**

لقد لاحظنا أن 4/3 من حالات المجموعة الشاهدة ينتمون إلى عائلات ذوات مستوى تعليمي مُرضي، مما دفعهم إلى الاستشارة المبكرة للأخصائيين النفسانيين الأرطوفونيين للتأخر في اكتساب اللغة الشفوية قبل الدخول المدرسي.

بينما حالات المجموعة التجريبية تم التقاطها بعد القيام بالبحث الأولي للعينة في الميدان أو يمكننا عامة استقبالها بعد مرور الفرقة الطبية إلى المدارس، أما الأقلية تأتي من جراء نفسها (العائلة) قُبيل الدخول المدرسي.

و للإشارة فان تخصص علم النفس الأرطوفوني مازال في طور الخطوات الأولية في الجزائر، زيادة على هذا، فان نقص الإعلام تسبب في التأخر في تقديم الحالات إلى الرعاية و الكشف عن الاضطراب الشفهي و الكتابي.

3-**صعوبات متعلقة بالظروف البيداغوجية:** و نعني بهذا الجانب كل الظروف التي تحيط الميدان المدرسي منها:

- اكتظاظ الأقسام.

- الغيابات المتكررة.

- انعدام الحافز: لا نعني بالحافز موضوع التعلم فحسب بل كذلك الظروف التي تجرى فيها التعلم، فالمعلم لا ينبغي أن يتوقع أن المادة كافية لتحفيز تلاميذه بل عليه خلق مناخ مناسب يسمح و يساعد على التعلم.

و أخيراً و قبل أن نختم هذا الجزء، نرى أن من الضروري أن نشير إلى نقاط مهمة.

- كل حالات العينة الشاهدة لم تعيد أي قسم و هذا رغم وجود بعض الصعوبات التي لم تؤثر على استمرارية التعلم.

- الأطفال الذين اخترناهم على نفس المعيار المتغير المستقل (السن) مع أقرانهم من المجموعة التجريبية قد تجاوزوهم بقسم أو قسمين.

التدخل مع ظهور الأعراض الأولية للصعوبات المدرسية، يمكننا من تحديدها بالفصل الثاني من السنة الأولى أساسي، ساعدنا على تحديد العراقيل التي تؤثر في سيرورة الاكتساب و تأسيس بناءاً على ذلك بروتوكول علاجي لتفادي تفاقم الصعوبات و التي قد تؤدي إلى فشل مدرسي أو أحيانا الطرد من المدرسة.

في الواقع، إن الأخطاء و الصعوبات التي لاحظناها عند المجموعة التجريبية كانت تزداد على مرّ السنين و قد بينت النتائج هذا بطريقة ملموسة من السنة الأولى أساسي إلى غاية السنة الثالثة أساسي و الهدف من بحثنا هو تفادي الفشل المدرسي، التهميش، و هذه هي حقيقة الوضع في كثير من الأحيان، فالتحسين و التعويض يكون بالتعاون مع المحيط المدرسي و الأخصائي و الوسط العائلي.

النتائج التي وصلنا إليها مازالت بعيدة عن الاكتمال و من الواضح أن نقص الوسائل تُبقى نتائج أبحاثنا لا تسمح لنا بتعميمها على جميع المدارس الجزائرية لكنها (البحوث) تفتح آفاق لأي بحث آخر في المستقبل.

المختصرات المستعملة

- بديل خطي Allographe : تمثيل مادي متعدد للحرف الواحد خلال الكتابة. مثـال : غ - ـغـ (في اللغة العربية).

- ديستونيا (Dystonie): خلل التوتر العضلي.

- سوء التلفظ Dyslalie : أو عسر النطق.

- Egocentrisme : التمركز حول الذات في نظرية ج. بياجي.

- بوابة التمييز الشامل gnosie : و هي الملكة في التصور، التمثيل بواسطة احد الحواس الخمس صورة الشيء ذهنياً.

- Graphie : عملية تدوين خطي للألفاظ.

- : كلمات على شكل جمل يتلفظ بها الطفل.

- التماثل Isomorphisme : هو تماثل كلى لمحورين أو صورتين.

- Logatome :سلسلة من الكلمات بدون معنى

- مَسْرَدْ Lexique : يحتوي على جميع المصطلحات أو المفاهيم في لغة ما.

- مَسْرَدْ : قراءة

- مورفولوجيا : هو علم معني بدراسة كيفية تكون الوحدات الصوتية بعد تحديد كافة الوحدات الصوتية المفردة Phonème بدراسة كيفية تراكبها.

- Morpho syntaxe : مورفولوجية التركيبة.

- مورفان Morphème : أوائل أو الوحدات الصرفية و تكون إما الجذورRacines أو السوابق التي تتكون منها الكلمة.

- ميلوجناز Myelogenèse : هو ظهور مادة الماليين على مستوى الألياف العصبية.

- Introjection: الإقحام أو التقمص و عكسه الإسقاط و هو عملية نفسية تتمثل في نقل الفرد لواقعه الداخلي، أحاسيس و مشاعر خارجية و النزعة الداخلية ..... الخ.

الصوتPhono mie : أصغر وحدة خالية من المعنى في ذاتها.

- فونولوجيا: الصوتية: الطرق و الأساليب التي تستخدم فيها الأصوات في مجموعات صوتية لتكوين مفردات.

- تركيب Syntaxe : هو عملية جمع الكلمات في الجملة (تنظيمها و ربطها ....) .

Les ouvrages généraux .

1. - AIMARD , P .(1981). Le langage et l'enfant. Paris ,Le psychologue ,P U F , p199 .
2. -AIMARD , P .(1984).Les troubles du langage .Paris .que sais –je ,P U F ,2eme. Edition,pp127.
3. -AIMARD , P .(1991).Les intervention dans les troubles du langage .Paris :Edition Masson p145.
4. - AIMARD ,P .(1996).Les débuts du langage .Paris .Edition : Dunod ,p226.
5. - A JURIAGERRA ,J ,de ;(1974).Manuel de Psychiatrie de l'enfant et l'adolescent .Paris 2eme Edition : Masson p1089 .

6. -BOUTON , C,P,(1979).Le développement du langage Aspects normaux et pathologiques ,Edition :Paris p 278.

7. -BOUTON , C,P ,(1975).Pathologie du langage chez l'enfant .Généralités .Paris ,Edition : PUF.p173.
8. -BOREL -MAISONNY , S ;LAUNAY C .(1975).Les troubles du langage ,de la parole et de la voix .Paris Edition : Masson p396 .
9. -BRONCKART,J,P,(1977).Les théories du langage .Bruxelles ,2eme Edition : Mardaga pp361.

10-CARBONE , S ;GILLET ,P ; MARTORY ,M,D ;VALDOIS S ;(1996). Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'ecriture chez l'enfant et l'adulte .Marseille .Edition :SOLAL p373.

11 -CHEVRIE MULLER ,C ;NARBONNA J .(1996) Le langage de l'enfant Aspects normaux et pathologique .Paris Edition : Masson . p27 .

12 -DUMOND ,D .(1998) .Mémoire et langage .Paris Edition :Masson p124.

13 -GRANGUILLAUME , G .(1983).Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Paris, Edition : Maison neuve et la Rose p214

14 -HAMERS , J-F ;BLANC M .(1983).Bilingualité et bilinguisme .Bruxelles .2eme Ed ; Edition :Mardaga p498.

15 -KOUPERNICK, C ;DAILY , R ;(1968).Developpement neuro psychique du nourrisson . Paris .1ere Edition : PUF p493.

16 -MANGUEGNEAU , D ;(1996).Aborder la linguistique. Paris ,Edition: Seuil,p61.

17 -MACNAMARA , G ;(1966).Bilinguisme and Primary education. Edimbourgh University Press .

18 -MOREAU, M –L ;RICHELLE ,M .(1981).L'acquisition du langage .Bruxelles,2eme Ed ,Edition :Mardaga .p261.

19 -MORSLY ,(D) 1980.Approche –théories et pratiques linguistiques .Paris :Edition : PUF

20 -PIAGET J.P. (1966).Le langage et la pensée chez l'enfant .Suisse :2eme Ed DE Lachaux et Niéstlé p215.

21-REUCKLIN M .(1996).Les méthodes en psychologie. Paris . Collection :PUF

22-MADI ,M . (1998).A PPROCHE;Edition : CASBAH p127 .

23-RONDAL J,P .(1998).Votre enfant apprend à parler .Liège :Edition :Mardaga p104 .

24-RONDAL J,P .(1983).L'intéraction adulte –enfant et la construction du langage .Liège :Edition : Mardaga p197.

25-ROULIN, D .(1980) .Guide pratique :Le développement du langage .Canada ,Edition : Liberté pp135

26- SEARLE , J R .(1972).Les actes de langage .Essai de philosophie du langage . Paris Edition :HERMANN .p261.

27-SHOMSKY , N .(1968).Le langage et la pensée .Paris Edition :Payot p148.

28 -SPRINGER-CHARROLS L ;SEVERINE C .(1996).Lire : Lecture et Ecriture , acquisition et trouble d'acquisition .Paris .1ere Edition :PUF .p258.

29 -STERN , D.(1977).Mére –Enfant :Les premières relation . Bruxelles :Edition : Mardaga , p181.

30 -VANHOUT , A .(1998).Les dyslexies .Décrire .Evaluer .Expliquer et.Paris .Edition : Masson p305 .

31 -VIAU, R. (1997).La motivation en contexte scolaire .Bruxelles .2eme Edition : de BOEK et LARCIER p223 .

32 -WYATT G .(1973).La relation mére –enfant dans l'acquisitiondu langage. .Bruxelles : DESSART,p422 .

LES REVUES.

1. -BEYHEDET, L .(1986).Les grands courants dans la recherche sur le langage .C,.L.L.2.3.4. Université de LOUVAIN .P9

2. -CARDEBAT ,D ;DEMONET,J.F ; PUEL, M. Août (1994).Les troubles du sens des mots .Revue., La recherche .volume25 p798.

3. -CHARTIER, A.M.1er trimestre (1990).Lecture scolaire ,les années de crise .Revue Française de pédagogie .n°09.

4. -ESTIENNE ,F .(1994).Dépistage et prise en charge précoce en Orthophonie . Revue_Glossa ,les cahiers de l'UNADRIO ,n°41 p26.

5. -FAVRE , D .(1993).Connaissance des lobes frontaux :Implication pédagogique et clinnique .Revue Glossa ,les cahiers de l'UNADRIO .volume n° 35 p4.

6. -GALABURDA, A . Juin (1985).La dyslexie et le développement du cerveau .Revue LA RECHERCHE n°167volume 16.p 763 .

7. -KREMENE , H Juin(1992).La diversités des troubles de la lecture .Revue Rééducation Orthophonique .volume 30 .n°170.p157.

8. -MAGNEAU, A ;COLLE , P. 30Mars (1992).Les modèles d'apprentissage de la lecture ,(évolution et perspectives).Revue Rééducation orthophonique .Volume n°169.p43.

9. -ROBIN , M. Décembre(1985).Le langage maternel adressé au bébé :Revue Rééducation orthophonique ,volume 23 n°144.p375.

10. -VALDOIS, S.(1999).Approches cognitives des dyslexies développementales .Revue Réadaptation n°486 .p29.

11. -ZWOBADA –JOSEL , J . Mars (1997).Place de l'enfant ,histoire familiale .Revue Rééducation orthophonique .volume 35.n°189 p19.

LES THESES /.DICTIONNAIRES

1. -BENSEKHAR-BENNABI **,** M.(1987).Génese et usage des relations spatiales dans le bilinguisme précoce .Université de Paris .Thèse de doctorat p406 .

2. -ASSELAH ,S . (1992).Pratiques linguistiques trilingues.(arabe -kabyle–français).I.L.E.
   Institut des Langues Etrangères .

3-BOUDIAF, N . (1987).La représentation du corps chez l'enfant Algérois (6ans – 10ans) . Paris .V. thèse de doctorat du 3eme cycle encadré par professeur ROGER PERON .

4-ZWOBADA –JOSEL J.(1975) .Elaboration d'une épreuve de lecture favorisant l'approche du probléme de la dyslexie .DEA .dirigé par HADJ SALAH

5-BRIN, F ;COURRIER ,C ;et coll.(1997).Dictionnaire d'orthophonie .Paris L'ortho.Edition.p228.

6-SILLAMY,N. (1980).Dictionnaire de psychologie .Paris :Edition bordas ,pp660.

-Dictionnaire de sociologie .

-Dictionnaire de linguistique.LAROUSSE.1973.

Le C.A.L.E : مراقبـة كفـاءات القراءة و الكتابـة.

U.D.S : وحـدة الكشـف و المتابعـة.

S.S : القطــاع الصحــي.

I.P.S.E : معهد علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونية.

I.L.E : معهد العلوم الأجنبية.

الملاحق

I - نموذج ميزانية التكفل النفسي الأرطوفوني (anamnèse)

II- تقديم الحالات (مجموعة شاهدة و مجموعة تجريبية).

III - تقديم الاختبارات اللفظية و الغير اللفظية.

III-1- الاختبارات الغير اللفظية.

III-1-1- اختبار الإيقاع

III-1-2- اختبار مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة C.A.L.E

III-1-3- اختبار الصورة الجسدية.

III-2- الاختبارات اللفظية.

III-2-1- الاختبارات الخطية "نسخ"-"إملاء".

III-2-2- اختبارات القراءة"قراءة" "ضبط الكتابة".

IV- انتاجات كل حالة في مختلف الاختبارات.

IV-1- الاختبارات الغير اللفظية.

IV-1-1- اختبار الإيقاع.

IV-1-2- اختبار مراقبة كفاءات القراءة ة الكتابة C.A.L.E

IV-1-3- اختبار الصورة الجسدية.

IV-2- الاختبارات اللفظية.

IV-2-1- الاختبارات الخطية "نسخ" أو "إملاء".

IV-2-2- اختبارات القراءة "قراءة" "ضبط الكتابة".

المقـابـلـــة

الاسم و اللقب : .....

تاريخ و مكان الميلاد: .....

العنوان : .....

عنوان مكان التمدرس: .....

القسم: .....

مهنة الأب: .....

مهنة الأم: .....

المعطيات العائلية و الاجتماعية:

الأم/

المستوى الدراسي: .....

عمر الأم عند ولادة الحالة: .....

العمر الحالي: .....

الأب/

المستوى الدراسي: .....

عمر الأب عند ولادة الحالة: .....

العمر الحالي: .....

الحـــالة العـائليـة:

مُتَزوج:..... مُطلق:.....

أم متوفية: .....

أب متوفى: .....

هل الوالدين من نفس الزُمرة الدموية: .....

الحالة الشخصية للطفل:

هل يعيش مع والديه .....

هل يعيش مع الأب فقط .....

هل يعيش مع الأم فقط .....

هل يعيش مع فرد آخر من العائلة .....

هل انفصل عن الأم..... **عُمر**.....**المدة**.....

الإخـــوة:

الاسم	**الجنس**	**العمر**	**الوضعية المدرسية أو المهنية**
-1			
-2			
-3			
-4			
-5			
-6			
-7			
-8			
-9			
-10			

السكن:

- عدد الغرف: .....

- عدد العائلات في نفس المسكن: .....

تاريخ الحالات:

الحمل: **- مرغوب فيه** **- غير مرغوب فيه**

الولادة : **- في وقتها** **- ما قبل الولادة(طفل خديج)**

- عادية **- عسيرة**

- **هل صَرَخ مباشرةً عند الولادة:** .....

- **الازرقاق:** .....

- **الوزن:** .....

النمو النفسي الحركي:

- **سن أول ابتسامة:**.....

- **سن اكتساب مسك الرأس:**.....

- **سن اكتساب وظيفة الجلوس:**.....

- **سن اكتساب المشي:**.....

- **سن اكتساب النظافة:**.....

- **سن اكتساب الكلام:**.....

- **سن المناغاة:**.....

- **سن اكتساب الكلمات الأولى:**.....

- **سن اكتساب الجمل الأولى:**.....

الـدراســة:

- **هل كان في الحضانة (الروضة):**.....

- **هل كان في التحضيري:**.....

- **سن التمدرس:**.....

- **هل أعاد السنة:** ..... - **أي سنة:**.....

- **الصعوبات المدرسية:** - **هل هي عامة.**

- **مرتبطة بمادة معينة.**

أسبــاب الصعــوبات:

- **مرتبطة باضطراب في النمو**

- **مرتبطة بانخفاض في المستوى الذهني**

- **مرتبطة بالظروف السلبية المحيطة بالتمدرس**

- **مرتبطة بالجانب العاطفي الاجتماعي**

تمهيـد:

سنقوم الآن بتقديم كل حالة على حدة، المعلومات المقدّمة تحصلنا عليها من خلال المقابلات الإكلينيكية المعمولة مع أولياء الحالات في أول حصة في التكفل.

حاولنا إذن من خلال هاته المقابلات التعرف على ما يلي:

1- الصعوبات التي تعرضت لها الأم أثناء:

أ- فترة الحمل.

ب- أثناء الولادة و بعدها.

ثـم

2- الصعوبات التي تعرّض لها الطفل أثناء:

-النمو النفسي الحركي اللغوي

- هل دخوله المدرسي كان مسبوقا بفترة ما قبل التمدرس التي يكون قد زاول فيها الدراسة في الحضانة أو في مدرسة قرآنية.

و أخيراً:

- وسطه اللساني و كذا مستوى هذا الوسط الاجتماعي المادي الثقافي الذي عاشت فيه كل حالة.

من أجل تسهيل عملنا، سنقدم:

أولاً: حالات من المجموعة التجريبية تصاعديا بحسب السن و المستوى الدراسي .

-الحالات الثمانية سيحافظون على نفس الترتيب (التصاعدي) أثناء النتائج.

ثـانيـا: حالات المجموعة الشاهدة ستكون أيضا معروضة بترتيب تصاعدي.

- نريد أن نسجل أن المعلومات عن حالات هذه المجموعة مأخوذة من ملفاتهم.

المجموعة التجريبية

الحـالـة الأولــى:

ب. نسيم يبلغ من العمر ثمانية (08) سنوات، متمدرس في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أعادها مرة واحدة، يسكن ببرج الكيفان و هو الثاني في ترتيب الإخوة الذي يبلغ عددهم اثنان(2).

أخته الكبرى لم تعاني مشاكل في الدراسة.

الأب يعمل كعون أمن مستواه الدراسي السنة الرابعة ابتدائي على عكس الأم فقد توقفت عن الدراسة في المتوسط.

حسب تاريخ الحالة، لم تكن الأم تعاني من مشاكل في مراحل ما قبل الولادة، كما أنها أرضعت نسيم حتى الشهر الثالث و كانوا يعيشون في وسط عائلي يتكون من الأب و الأم و الأخت (العائلة الصغرى)، في البيت كانوا يتكلمون اللهجة القبائلية.

في مرحلة النمو اللساني لاحظت الأم التأخر اللغوي عند نسيم خصوصا عندما بدأ يتعامل مع أقرانه (أثناء اللعب معهم) و خصوصا و أنهم كانوا يتكلمون اللهجة العامية أو الدارجة، هذه الصعوبات أدت إلى عدم قدرة نسيم على تطوير نظام لساني لا في اللهجة القبائلية و لا في اللهجة العامية (الدارجة) و لا فيهما معاً و ما زاد في تعقيد المشكل هو أن نسيم هو أول مولود ذكر في العائلة فقد كانت العائلة تتغاضى عن أخطائه اللغوية و لا تعطيها الأهمية .

عند دخول نسيم المدرسة بدأت أموره تتعقد أكثر فأكثر مع العلم أن نسيم رفض الالتحاق بالمدرسة القرآنية.في المدرسة ثم اكتشاف الاضطراب الذي يعاني منه و حتى معلمته قدّمت نسيم على أنه غير مستقر و مستاه الدراسي ضعيف لا يركز و لا ينتبه في القسم.

الحالـة الثانـيـة:

ل. أسامة يبلغ من العمر 8 سنوات. هو متمدرس في السنة الأولى أساسي و قد أعاد من قبل هذه السنة، والديه منفصلين: أباه فلاح و أمه كمنظفة. أسامة هو الثاني في ترتيب الإخوة و الذي يبلغ عددهم ثلاثة.
من خلال دراسة الحالة، علمنا أن ظروف الحمل و الولادة لم يتخللها أي اضطراب، بينما عندما كان عمر أسامة 15 شهر بقي مع أباه وحده و انفصل من أمه.
أما النمو الحسي الحركي فلم تتذكر الأم بدقة سن اكتساب أسامة المشي أو الجلوس، بينما كان فرق كبير بينه و بين أخوه الأكبر فيما يخص اكتساب الكلام. استرجعت الأم ابنها أسامة بعد خروجها من المستشفى و كان يبلغ آنذاك سنتين (02) من عمره.
-اللغة السائدة في المنزل هي العربية (اللهجة).
- أما في المدرسة فقد وصفت المعلمة أسامة بأنه طفل هادئ و ينتبه في القسم إلاّ أن مشاركته شفهيا كانت متوسطة.
و لكن إرادته ساعدته على تخطي بعض الصعوبات و هي نفس الملاحظات التي وصلنا إليها أثناء العديد من الحصص العيادية.

الحـالـة الثـالثـة:

م. إيمان تبلغ من عمرها 8 سنوات و 9 أشهر. هي الثانية في ترتيب الأخوة الذي يبلغ عددهم أربعة (04).
متمدرسة في السنة الثانية أساسي(**2 AF**) و قد أعادة السنة الأولى (**1 AF**) مرة واحدة.
عائلة إيمان من الضحايا المباشرين للعشرية السوداء، إذ أنها كانت تقطن في جيجل في منطقة جبلية، و قد حضرت مشاهد رهيبة و لذا اضطرت العائلة أن تهرب بجلدها ليستقروا مؤخراً ببلدية برج الكيفان (شرق العاصمة) .
لقد عانت العائلة و إيمان كذلك من هذا التمزق لكن سرعان ما بدأت تتكيف مع محيط المدينة.
كانت الجدّة هي التي تُصاحب البنت في جميع الحصص، أما الأم في المرة الوحيدة التي حضرت فيها إلى الحصة، صرحت أنها أُمية و قد تركت الجدين هما اللذان يتولان تربية أولادها الأربعة ، أما هي فتهتم بالأشغال المنزلية طوال اليوم.
فيما يخص تاريخ الحالة فقد تتذكر الأم أن الحمل مرَّ بسلام و اكتسبت إيمان المشي في الشهر 18، أما الكلام فكان متأخراً و وصفته جدتها بلغة فقيرة.
بالفعل، مازالت إيمان إلى حد الساعة تعاني من اضطراب في الكلام.
أما في المدرسة فهي تلميذة منعزلة، خجولة، و حسب جدتها فهي كذلك في المنزل.

الحـالــة الـرابعــة:

م. حنان تبلغ من عمرها 9 سنوات و هي الثالثة في ترتيب الإخوة الذين عددهم خمسة (05). لقد أعادت القسمين: الأولى أساسي(**1 AS**) و الثانية أساسي(**2 AS**).

مستوى إخوتها في الدراسة متوسط. أباها عامل في مطعم و لا يدخل إلى البيت إلاّ في ساعات متأخرة من الليل، غائبا في معظم الأوقات، أما أمها أُمية و لا تهتم بها.

اكتسبت حنان حسب أمها المشي و الكلام جدُ متأخراً و مازلت ذات لغة فقيرة شبهياً أما أخاها الصغير فلا يتكلم بتاتاً.

فحوصات الأنف الفم و الحنجرة (**O.R.L**) لم تبين أي خصوصية كذلك الفحوصات العصبية (**Neurologique**).

خارج النطاق المدرسي، فان وحنان تبدو فضولية و تتكلم بدون أي تردد أو خجل عكس الصعوبات المدرسية التي مازالت إلى حد الآن جد مهمة.

الحـالــة الخــامســة:

د. نعيمة في الحادية عشر (11) من عمرها، تدرس في قسم الثالثة أساسي (**3 AF**) و هي الثالثة في ترتيب الإخوة الذين عددهم خمسة (05).

الأب موظف في شركة عمومية، أما الأم فهي لا تعمل و قد توقفت عن الدراسة في مستوى الرابعة ابتدائي.

المستوى الدراسي للإخوة ضعيف ، فلم تتوصل إلاّ إحدى الأخوات لمستوى الثالثة ثانوي (**3 AS**).

في تاريخ الحالة تكلمت الأم عن حمل بدون مشاكل، و بدأت نعيمة المشي في سن الثانية (02)، لكن اللغة كانت أكثر تأخراً، أما سلوكيا ، فكانت طفلة جد هادئة.

ذهبت إلى المدرسة القرآنية لمدة سنة كاملة.

أما المدرسة فكانت في البداية عادية، و لكن سرعان ما بدأت ترفض نعيمة الذهاب إلى المدرسة و هذا راجع لاستهزاء أصدقائها منها نظراً لصعوباتها المدرسية التي أصبحت تزداد يوماً بعد يوم و قد زادها في الانطواء الملاحظات المُحرجة التي كانت تقولها المعلمة لها.

الحـالــة الســادســة:

ب. ياسين يبلغ من العمر إحدى عشر(11) سنة و هو الثاني في عائلة متكونة من ثلاثة (03) أطفال. متمدرس في السنة الثالثة أساسي و قد أعادة السنة في قسمين، أما باقي الإخوة فمستواهم الدراسي لا بأس به.

يعمل الأب كمهندس، أما الأم فكانت كاتبة قبل أن تتزوج.

مرت فترة الحمل و الولادة بدون أي مشكل حسب الأم، أما النمو الحسي الحركي فتخلله تأخر طفيف في المشي (18 شهر) و كذلك اللغة ، فحتى سن الرابعة كان كلامه غير مفهوم إلى جانب ظهور التـأتـأة.

سُجل ياسين في المدرسة في سن الخامسة حتى يتسّن له التأقلم و التصحيح اللغوي، لكن ياسين رفض الذهاب إلى المدرسة بعد أسبوع فقط من التحاقه بها وبقي في البيت حتى السنة التالية.

سلوكه في المدرسة هادئ حسب المعلمة و صعوباته المدرسية مرتبطة بالكتابة و القراءة، أما في المنزل فهو كثير الحركة.

الحـالـة السـابعـة:

ج. أسيا.سامية تبلغ من عمرها 9 سنوات و نصف و هي تدرس في السنة الثالثة أساسي (**3 AF**) و لقد أعادة السنة في الثانية أساسي (**2 AF**). هي الرابعة في الرتبة العائلية و التي يبلغ عدد أطفالها سبعة (07).
أباها موظف في شركة عمومية. توفيت الأم و كان عمر أسيا لا يتجاوز 13 عشر شهراً فتولت العمة تربية الأطفال و هم ينادونها بـ " أمي ".
حسب العمة فجميع الإخوة لم يتمكنوا من تجاوز المستوى الدراسي حتى الاكمالية رغم أنه لم يكن لديهم تأخر في اكتساب اللغة كالأخت أسيا.سامية.
سلوكيا، تبدو أسيا متفتحة في المدرسة و في المنزل.
مدرسيا، صعوبة أسيا المدرسية خاصة فقد لاحظنا لديها صعوبة كبيرة في قراءة الرموز الخطية و الحروف بينما خطها (من خلال اختبار النسخ) جد مُتحكم فيه و جميل.

الحـالــة الثـامنـة:

ح. حمزة يبلغ 9 سنوات من عمره و هو في قسم الثالثة أساسي (**3 AF**). هو آخر العنقود لعائلة يبلغ عدد أطفالها أربعة (4)، الأختين الأوليتين متزوجتين بينما أخوه الكبير يدرس في مركز التكوين المهني (C.F.P.A).

الأب موظف في الشرطة. المستوى الدراسي للأم لم يتجاوز السادسة ابتدائي.

كانت ظروف الحمل عادية حسب أقوال الأم إلاّ أن عند الولادة كان لونه أزرق و لم يصرخ في الحين و هذا ما جعل الفريق الطبي إبقائه تحت الملاحظة مدة ثلاثة أيام.

لم تتأثر مرحلة النمو الحسي الحركي بظروف ما بعد الولادة بينما اكتسب حمزة الكلام مُتأخراً.

لم يذهب حمزة إلى الروضة و لا المدرسة القرآنية فهو دخل مباشرةً إلى المدرسة و كانت لغته فقيرة و غير منسقة.

لاحظنا سلفة الغفل على الأم و ترك هذه الأخيرة الأشياء كذلك مُعللةً ذلك بالظروف الصعبة التي عان منها الطفل عند الولادة، فهي تلجأ إلى إخفاء كل هذه السلوكيات على الأب خوفاً من أن يضربه لأن الأب عكس الأم ، فهو جدّ صارم.

هذا الاختلاف الاجتماعي السلوكي و العاطفي زاد من صعوبات الطفل، حيث أن المعلمة أكدت أن حمزة يكتسب قدرات معتبرة إلاّ أن التأخر في النضج العاطفي يُعيق نموه.

المـجمـوعة الشـاهـدة

الحـالــة الأولــى:

أ. وائل يبلغ من العمر ثماني (08) سنوات و هو في قسم الثالثة أساسي (**3 AF**)، هو الثاني في ترتيب الإخوة.

أبوه موظف في شركة عمومية مقرها في الجنوب الجزائري و أمه معلمة.

جاء وائل إلى الفحص الأرطوفوني مع أمه، و قد سبق و أن حظي بتكفل أرطوفوني عندما كان في سن الثالثة ، بسبب تأخره في اكتساب اللغة و الكلام ، لكن لم تواصل الأم ذلك بسبب البُعد و قد بقي وائل يعاني من جراء هذا التأخر في اللغة بتـأتـأة من جهة و صعوبات دراسية من جهة أخرى.

بدأ وائل حياته الدراسية في خمس (05) سنوات و قد استفاد بهذا الدخول المبكر إلى المدرسة على الجانب المَعرفي إلاّ انه بقيت دائماً بعض العراقيل بالنسبة للقراءة و الكتابة مما دفع الأم بالتكفل ثانية عند المختص الأرطوفوني.

الحـالــة الثـانيــة:

أ. رفيق يبلغ من العمر 9 سنوات، هو الأكبر في العائلة التي يبلغ عدد أطفالها أثنين (02).
والداه طبيبان. من خلال دراسة الحالة تبيّن أن عند ولادة الأم برفيق كانت العائلة تسكن بالصحراء الجزائرية و قد عان رفيق من صعوبات تنفسية، أما النمو النفسي الحركي كان متأخراً إلى جانب اكتساب اللغة.

كان رفيق يعيش في وسط لغوي فرنسي حتى سن الثالثة من عمره و لأسباب مهنية اضطرت العائلة أن تعود إلى الجزائر العاصمة، فكان الجدّين من الأم هما اللذان توليا تربية الطفل و أخته و البقاء معهما أحيانا بضعة أيام، إلاّ أن جداه كانا يتحاوران معه باللغة الأمازيغية، و هذه الوضعية زادت تعقيداً على الطفل بما أنه كان لم يتوصل من قبل في خلق سجل لغوي فرنسي مع واليه و كانت لغته جدّ فقيرة .

إذن وضعيته اللغوية كانت ثلاثية: لغة فرنسية مع الوالدين، اللغة الأمازيغية مع الجدين، و اللهجة العربية مع الخال و الخالات.

و ما زاد من تخوف الوالدين عندما لاحظوا سرعة الأخت في اكتساب الثلاث لغات، مما أجبرهما التكفل سريعا بالفحص الأرطوفوني.

و في الأخير بدأ التكفل النفسي الأرطوفوني و عمره خمس (05) سنوات ، كان والدي رفيق حريصين على حسن العمل مع ولدهما و قد دخل إلى الروضة لتحديد اللغة الشفوية للغة العربية فقط لمساعدته على التكيف الاجتماعي مع باقي الأطفال و تحضيره أحسن للمدرسة.

ما زال رفيق إلى حد اليوم يتابع فحص شهري لمراقبة الصعوبات إذا ما حضرت.

الحـالــة الثـالثـة:

س. عبد المالك يبلغ من العمر عشر(10) سنوات، متمدرس في السنة الثالثة أساسي(**3 AF**) و هو في الرتبة الأخيرة في عائلة يبلغ عدد الإخوة فيها ستة (06) ذووا مستوى دراسي متوسط.

الأب حالياً عاطل عن العمل و ذلك بعد فصله عن العمل من شركة عمومية، أما الأم فهي أميّة.

لم تشير الأم إلى أي مشكل أثناء حملها بابنها عبد المـلك، أما الولادة فلم تتذكر الأم بظروفها و حتى الدفتر الصحي فارغ بدون أي معلومة.

أما النمو الحسي الحركي، فتذكرت الم أنه اكتسب المشي في الشهر الرابع عشر (14) و لكن النمو اللغوي بقي مُتأخراً .

كانت العائلة آنذاك تسكن بولاية البليدة، فتابع عبد المـلك حصص نفسية أرطوفونية و لكن سرعان ما توقف عن ذلك و للتعويض سجلت الأم ابنها في مدرسة قرآنية و التي ساعدته نوعاً ما في تخطي بعض الصعوبات و اكتساب لغة شفهية تمكنه من التمدرس.

ما إن دخل عبد المـلك المدرسة و بدأ الدراسة حتى بدأت مع مجرى الوقت الصعوبات تظهر مع تعقيد المعطيات مما دفع بالأم بإعادة التكفل بابنها عند الأخصائي الأرطوفوني و تخصيص حصص أسبوعية.

ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ
サ	シ	ス	セ	ソ	タ	チ	ツ	テ	ト
ナ	ニ	ヌ	ネ	ノ	ハ	ヒ	フ	ヘ	ホ
マ	ミ	ム	メ	モ	ヤ	ユ	ヨ	ラ	リ
ル	レ	ロ	ワ	ヲ	ン	ガ	ギ	グ	ゲ
ゴ	ザ	ジ	ズ	ゼ	ゾ	ダ	ヂ	ヅ	デ
ド	バ	ビ	ブ	ベ	ボ	パ	ピ	プ	ペ
ポ	ヴ	ァ	ィ	ゥ	ェ	ォ	ッ	ャ	ュ
ョ	ヮ	ヵ	ヶ	・	ー	ヽ	ヾ	。	「
」	、								

الإختبارات و الروائز المستعملة

ANNEXE 9

REPRODUCTION DES STRUCTURES RYTHMIQUES

إستنساخ للبنى الإيقاعية

Essais 0 0

0 0

1) 0 0 0

2) 0 0 0 0

3) 0 0 0

4) 0 0 0

5) 0 0 0 0

6) 0 0 0 0

7) 0 0 0 0

8) 0 0 0 0 0 0

9) 0 0 0 0 0

10) 0 0 0 0

11) 0 0 0 0 0

12) 0 0 0 0 0

13) 0 0 0 00

14) 0 0 0 0 0 0

15) 0 0 0 0 0

16) 0 0 0 0 0 0

17) 0 0 0 0 0 0

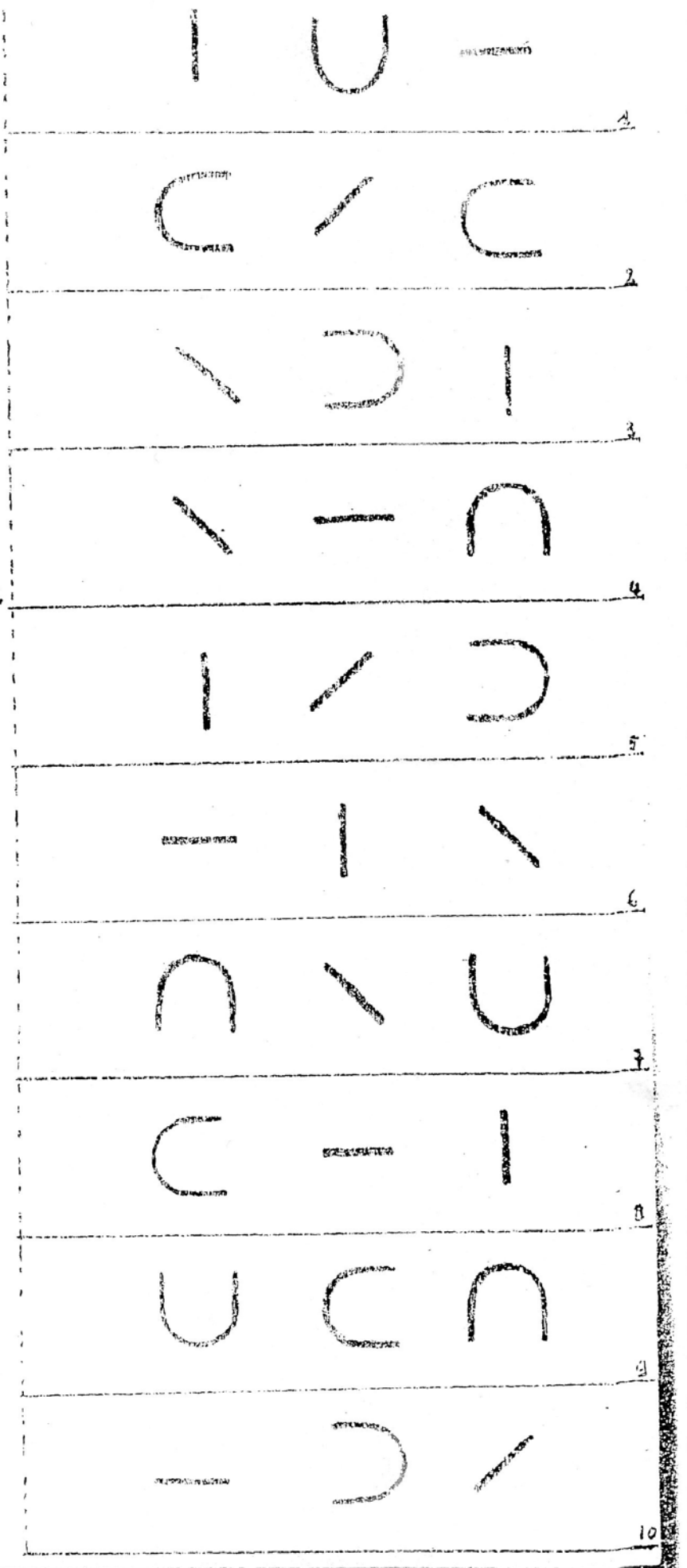
18) 0 0 0 0 0 0

19) 0 0 0 0 0 0 0

20) 0 0 0 0 0 0 0

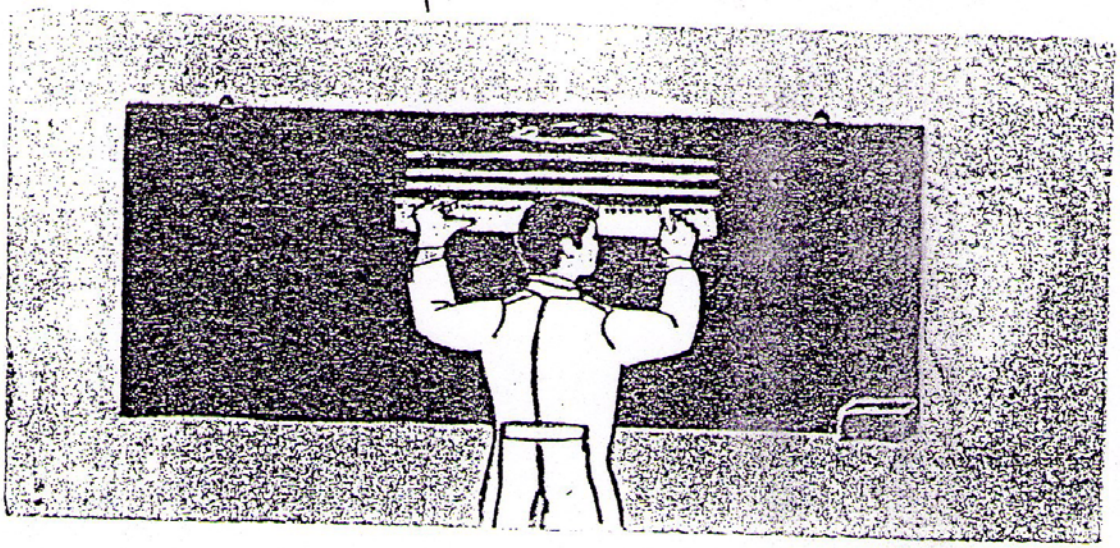
21) 0 0 0 0 0 0 0

le C.A.L.E



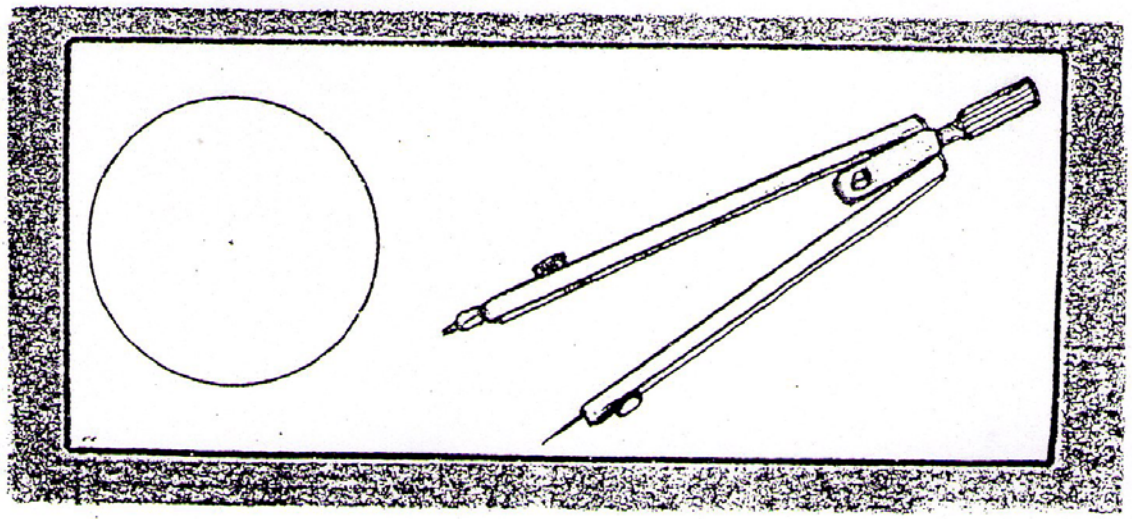
Le C.A.L.E

إختبار مرافقة الكفايات
القرائية والكتابية



- سَطَّرَ ٱلْمُعَلِّمُ ٱلسَّبُّورَةَ لِيَرْسُمَ مِثَالَ ٱلْخَطِّ.
- يُسَطِّرُ ٱلتَّلَامِيذُ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً بِٱلْمَسَاطِرِ عَلَى ٱلْأَلْوَاحِ.

"Dictée" إملاء



- رَسَمْتُ دَائِرَةً بِٱلْبَرْكَارِ لِأُصَوِّرَ كُرَةً.
- شِعَارُ ٱلْأَلْعَابِ ٱلْأُلَمْبِيَّةِ خَمْسُ دَوَائِرَ.

بَ - تِ - نِ - يَ - قُ - فِ - ثْـ

مَ - وِ - هِ - دَ - زِ - ذُ - رَ - أَ

لِ - كُ - سِ - شَ - صُ - ضِ - طَ - ذِ

عُ - غَ - حِ - خِ - جَ - عَـ

بوبـــي وراء زينـــة

بوبي أمـــام مـــالك

القـــط تحت المـــكتب

الحمـــامة فـــوق الشجـــرة

في البئـــر سمـــك

المنـــزل قـــرب الجبـــل

قطف أبـــي زهـــرة لأمـــي

أشـــرقت ألشمـــس فظهـــرهت البنت

الصغيـــرة عطشـــــانة

قـــادت الحمـــار نحـــو شجـــرة

وضعت ظهـــرها علـــى الشجـــرة وأكـــلت بـــرتقـــالة

- تذكـــرت أن الحمـــار يريـــد كـــذلك أن يشـــرب

- فتـــوجهت معه نحو الـــواد

- قطفت بنفسجه ، هـــرب ألأرنب إلى الظـــــل

- ثـم ينـــزل المطـــر ويلمـــع الـــبرق في السماء

- ركبت ظريفـــة على الحمـــار وضربته

- الأم ليست مســـرورة

- طلبت منهـــا أن تأخـــذ صحـــن كرهب على الغـــاز

فحملته لأخيهـــا الـــذي بـــات لمـــرة الأخيـــرة عنـــدهم

- سيغـــادر المنـــزل غـــدا لسنتيـــن ليـــذهب إلى الخـــدمة

الوطنيـــة.

اختبار الإيقاع لكل حالة

المجموعة التجريبية

essai : + (إجابة
+ إيجابية

(سلبية)

1) +
2) —
3) —
4) +
5) —
6) —
7) —

+ إجابة موجبة
- إجابة سلبية

Saber.

- 7ans. 1/2
- 14F. (rupaire). أغادت القسم
- école Marhous 7. B.E.K.
- 1 essais a/ (+) المحاولة الأولى
  b/ (-) après 3 essais بعد 3 محاولات
1/ + (après 2 essais) =.
2) (-) (" 3ès.)
3) (-) (" 3es.)
4) (+) :
5) (-) au 2essai (+) puis les 3 autres (-) : بعد محاولتين
6) (-) " 2es.
7) (-) (" 3es.)
8) (-) (" 3es.)
9) (-) (" ")
10) (+) après 5 essai les 2 premiers choisis (5 à 6 coups) بعد 5 محاولات أخذ منها كانت جيدة
11) (-)
12) (-) (" ")
13) (-)
14) (-)

(2)

م . ايمان

نحاول ان

1	+
2	+
3	+
4	+
5	+
6	+
7	-
8	+
9	-
10	-
11	-
12	+
13	-
14	-

(إجابة سالبة)

(إجابة موجبة)

1	+
2	+
3	+
4	+
5	+
6	+
7	-
8	+
9	-
10	-
11	-
12	+
13	-
14	-

le mythe

Mémoire Herbert

٣ - المشاهم

18/	— — —
19/	— — —
20/	— — —

المحاولات 1 + إيجابية
2 — سلبية

+	1. إيجابية
+	2.
— + —	3.
+	4.
+	5.
+	6.
+	7.
+	8.
+	9.
+	10.
+	11.
+ —	12.
+	13
+	14
—	15.
(±)(∓)	16
+ + +	17.
— — —	18.
— — —	19.
— — —	20

[redacted] Sauna

Nom [redacted]. Prénom Sauna

Date de naissance.

Age

Age mental.

Date de l'examen le 22-05-01

Sexe : F.

N. scolaire 3 AF.

Heure 11H30.

[redacted]

Resultat.

Essai : a/ (+)
b/ (+)

1) (+) 2 essais.
2) (-) 3 essai
3) (-) 3 essai
(4) (+) 1 essai
(5) (+) 2 essai
(6) (-) 3 essai
(7) (-) 3 essai
(8) (-) 3 essai
(9) (-) 3 essais
(10) (+) 1 essai.
(11) (-) 2 essai
(12) (-) 3 essai
(13) (-) 3 essai
14) (-) 3 essai

4 le rythme

3 تا تستن [redacted]

+

1. +
2. +
/ +
/ +
/ +
+
+
—
+
—
+
+
+
2 +
3 —
4 —

المجمـوعـة الشـاهـدة

٩٨٥

المحاولة + (إيجابية)
+ أيجابية !

1	+	إيجابية
2	+	
3	+	
4	+	
5	+	بعد 3 محاولات
6	+	
7	+	
8	+	بعد محاولتين.
9	+	
10	+	
11	+	
12	+	
13	+	
14	+	بعد محاولتين
15	+	
16	+	
17	+	
	−	

نتائج :

1/ +
2/ +
3/ +
4/ +
5/ +
6/ +
7/ +
8/ +
9/ +
10/ +
11/ +
12/ +
13/ +
14/ +
15/ +
16/ +
17/ (−)

+ après 3 essais.
+ après 2 essais.
+ après 2 essais.
" "

1er essai = +
2ème essai = +

دقيق

المحاولات 1- + (إجابية)
+ 2

1 + إجابة موجبة
2 +
3 +
4 +
5 +
6 +
7 +
8 +
9 +
10 +
11 +
12 +
13 +
14 +
15 +
16 +
17 +
18 +

بعد 3 محاولات

+ ayni 3 essais
+ " "

Saint Abdelek

11h40

Test du syllabe. 1er

1er essai +

+

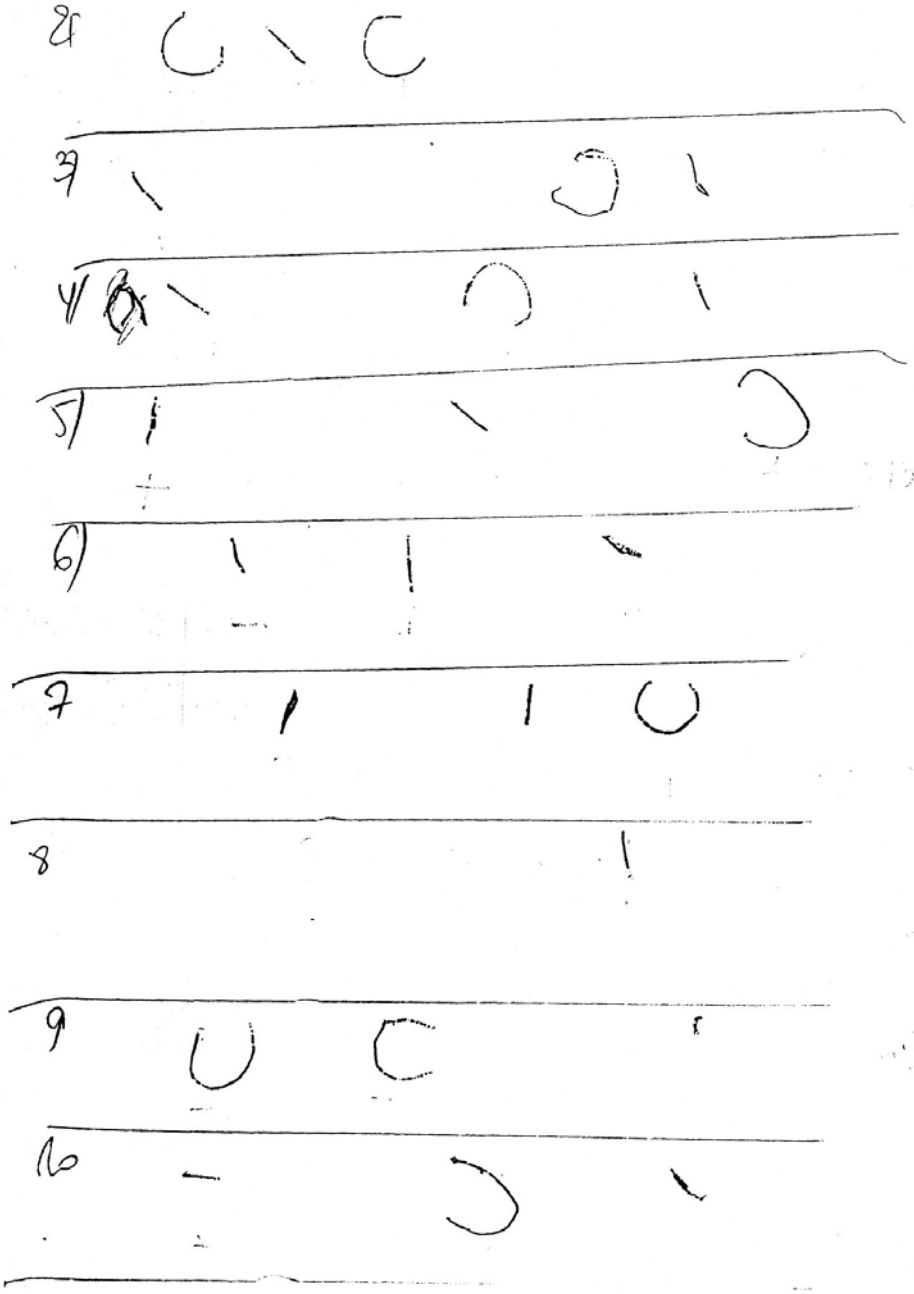
1) +
2) +
3) +
4) +
5) +
6) -
7) +
8) +
9) +
10) +
11) + après le 3e essai.
12) +
13) + (-)
14) (-)
15) +
16) -
17) -

اختبار مراقبة كفاءات القراءة و الكتابة

C.A.L.E لكل حالة

٩،١٩

المجموعة التجريبية



[redacted]
Nasrin Tamy 1/2.
24.06.01.

ل. مباشر

1) ـ ب ـ

2) ج / ج

3) ١ / ج

4) ١ / ـ ٦

5) ١ / ـ ٥

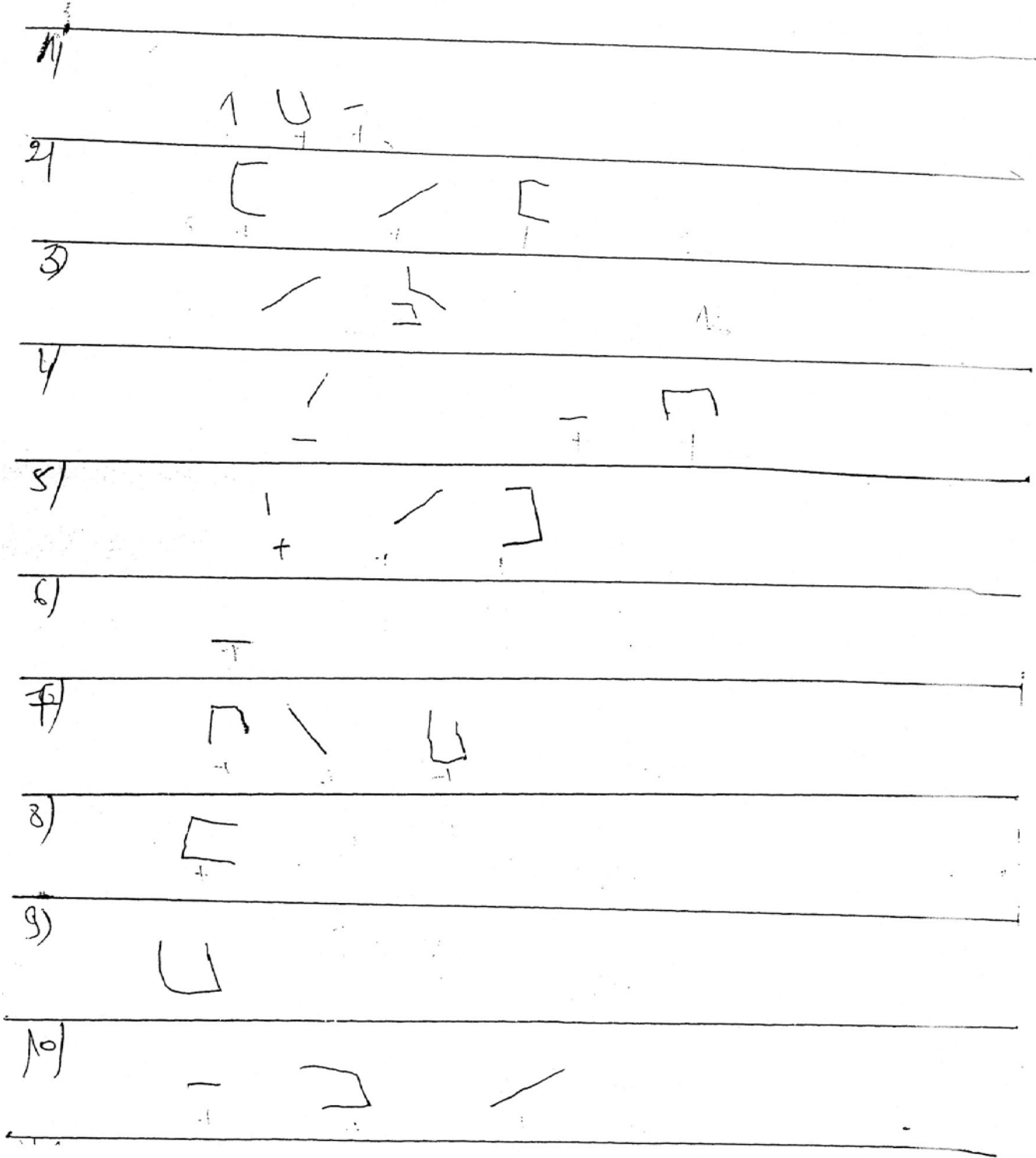
6) ـ ١ / ١

7) ن / ن

8) ج ـ ١

9) ن ج ن

10) ١ / ـ ن



5) $C \subset C$

6) $\{1\} \supset \{1\}$

7) $\cap \subset \cap$

8) $\{1\} \subset \cap$

9) $\{1\} \subset \cap$

10) $\cap \subset \cap$

11) $\{1\} \subset \cap$

12) $\cap \subset \cap$

13) $\{1\} \subset \cap$

14) $\cap \subset \cup$

15) $\cap \subset \cap$

16) $\cap - \{1\}$

17) $\cap \subset \cup$

18) $\{1\} - \cap$

19) $\cap > \cap$

20) $\cap - \{1\}$

21/10

م حنان

نعمة

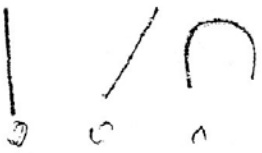
le C A L.E

15/30

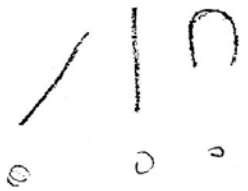
2

3

2



1



0

2

1

3

3

IV- انتاجات كل حالة في مختلف الاختبارات.

IV-1- الاختبارات الغير اللفظية.

IV-1-1- اختبار الإيقاع.

IV-1-2- اختبار مراقبة كفاءات القراءة ة الكتابة C.A.L.E

IV-1-3- اختبار الصورة الجسدية.

IV-2- الاختبارات اللفظية.

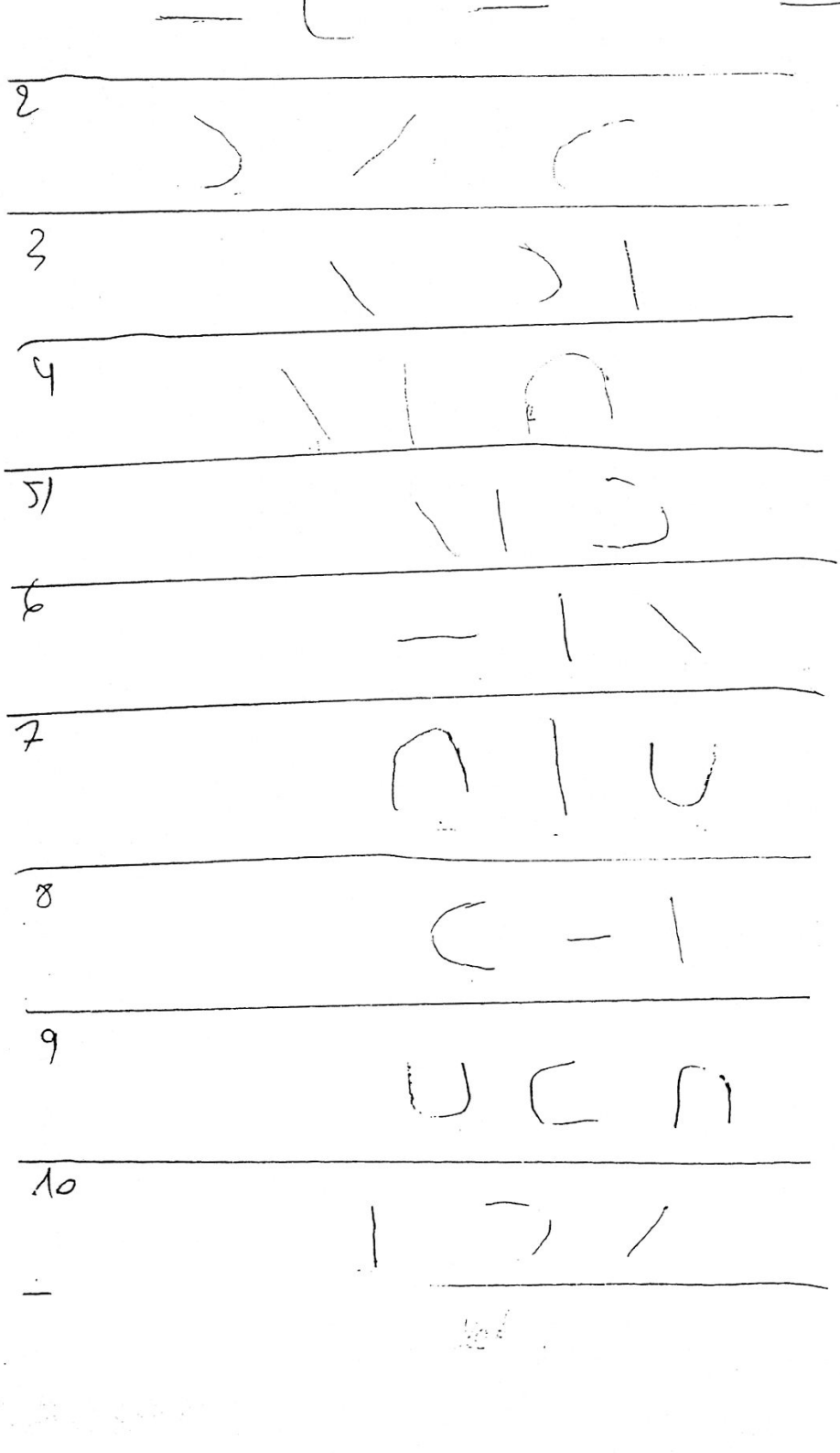
IV-2-1- الاختبارات الخطية "نسخ" أو "إملاء".

IV-2-2- اختبارات القراءة "قراءة" "ضبط الكتابة".

سامية

المجموعة الشاهدة

٤ . وائل



ا ـــ ب ا

- حمزة

ب د/ ب

ج ا/ ج

د ـ ٢ ٥ ـ ا

ه د/

و ـ ٢ ١ ـ

ز ا/ ٥

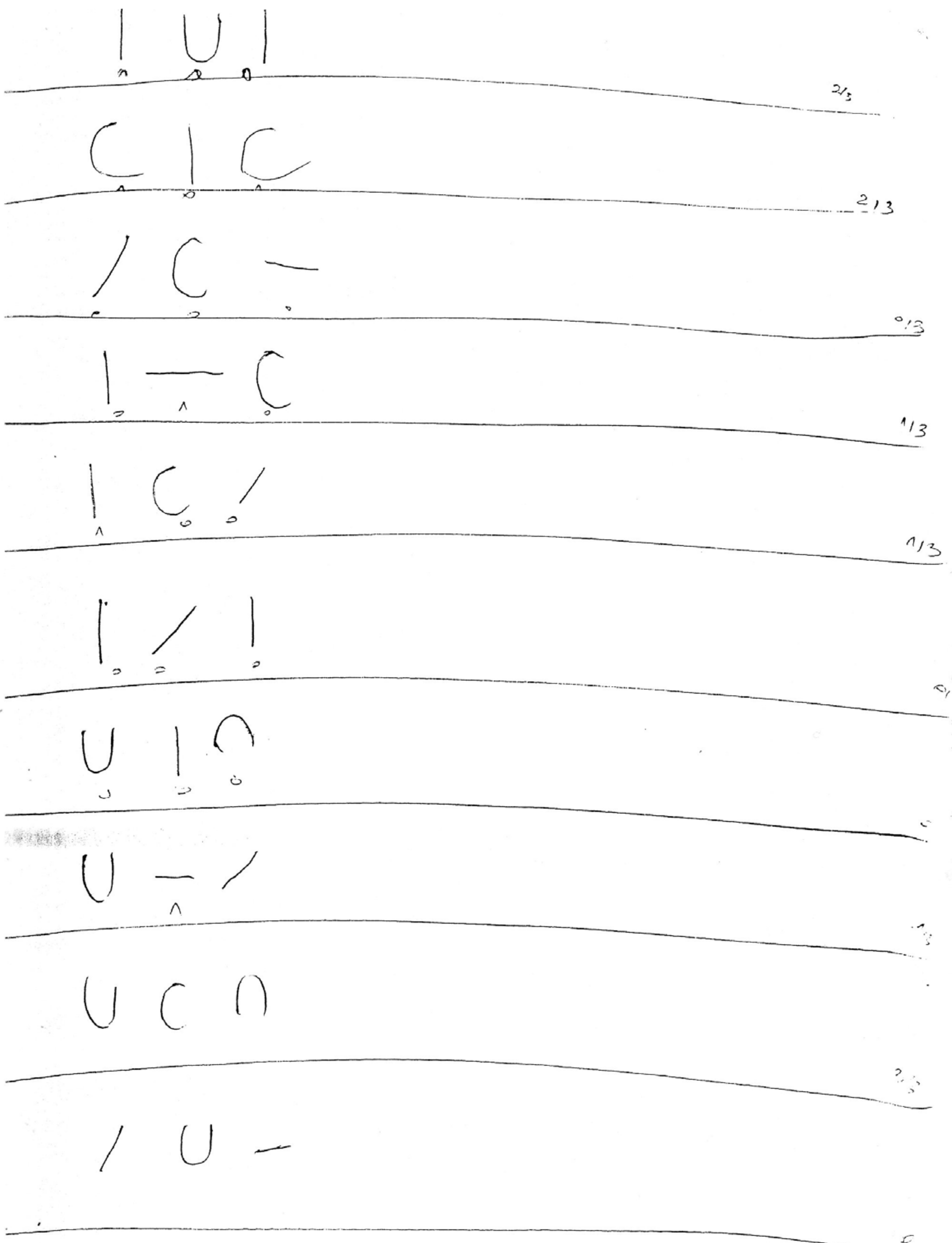
ح ـ ا ج

ط د/ ب

ي ب ج ٥

ك د/ ب

- حمزة ج -



رفيق

ucoup de serie n'a été inversé dans son reproduction de 7
G à D ⇔ donc il s'oriente mal dans l'espace et ne maîtrise pas
sa latéralité.

رائــز الصــورة الجسديــة

المجموعة التجريبية

3ème EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

M : [illegible] Prénoms : Nassim N° [illegible] (4)

Heure Fin 11 h. 50 Date Exam. le 14-07-81

Heure Début 11 h. 30 Date Naiss. 11.

Durée [ ] Age 7 ans 1/2

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	N	[illegible]	haut.	0	22.20.G	1	2.2 20	
Tronc	2	N.	[illegible]	centre	1	22.20D	1		
Main	3.	N.		centre	0	16.14	1		
Cou	4	.			0		0		
Bras	5	.	[illegible]		1	11.9.D	1	Haut	
Jambe	6	.			1	22.20D.	1	22.20	
Tronc	7	N			1	.	0		
Bras	8	N/H			1	11.9G.	1	16.15G	
Main	9	N.			1	16. 14	1		
Totaux par Phase		6			6		7		7

SERVATIONS :

LES EDITIONS CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
Copyright © 1966 by Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°4040301
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

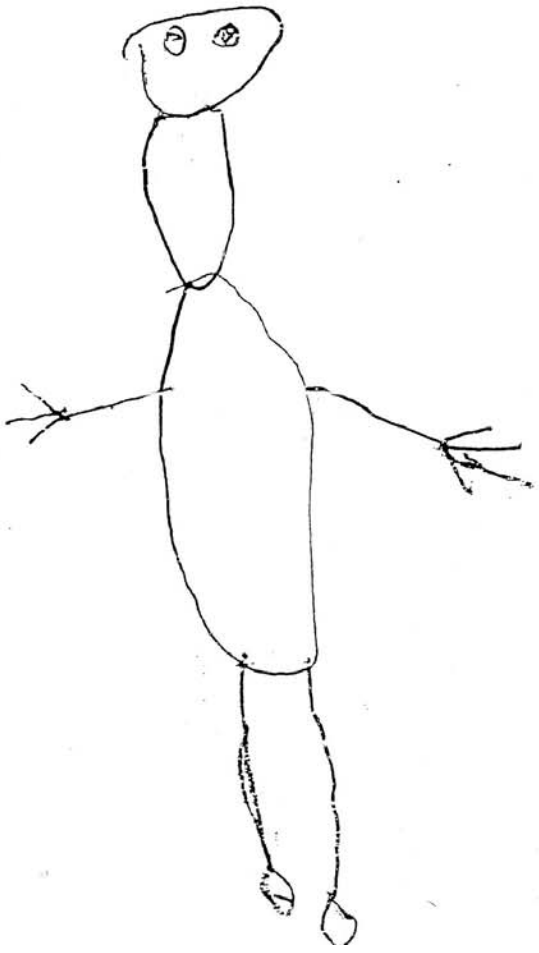
EPREUVE DE FACE - VISAGE

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Eil D	1	N	exp	exp G	0	1-2-11	1	référence	+
Cheveux D	2	N	exp	idem exp	0	vers H.	1	"	
Oreille G	3	N			1	inversé	1		+
Menton	4		coupé exp	au centre	0	Haut	0	"	-
Eil	5	N.			1	1-2-11.	1	"	
Bouche	6		menton/exp			approximatif 2-5	0	Robert	+
Sourcil * D'	7		exp		0	inversé	1		+
Nez	8	N	inversé			inversé	1	"	+
Oreille D	9	N			1	inversé D-G	1		+
Cheveux G	10	N.			1	3me référence 5-9	1		+
Sourcil *	11		exp.		0	inversé	1		+
Totaux par Phase — Visage		7			6		9		8
Totaux par Phase — Corps									
Totaux par Phase — Ensemble									

Pour la notation des Sourcils, on néglige la position latérale, gauche ou droite.

TOTAUX (3 Phases)

الرسم -2- الشاني.



EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : L. Prénoms : Emili N°

Heure Fin h. Date Exam. 27.10.01

Heure Début h. Date Naiss.

Durée 30mn Age 8ans.

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	N					1		1
Tronc	2	N					1		0
Main	3	N				6-K			1
Cou	4		mau				1		1
Bras	5	N				22-N			1
Jambe	6	N					1		1
Tronc	7	N				11-G			1
Bras	8	N					1		1
Main	9	N				16-P			
Totaux par Phase					8		5		7

OBSERVATIONS :

Examinateur :

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
Copyright © 1966 by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°404030
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

EPREUVE DE FACE - VISAGE

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Œil	1		clr	N		Z.T	1		
Cheveux	2	N				Z.T	1		
Oreille	3		bouche	1		Z T	1		
Menton	4	N				6 - C	0		
Œil	5	N		g/D		Z T	1		
Bouche	6	N		1		Z T	1		
Sourcil *	7	N		1					
Nez	8	N		1		Z T	1		
Oreille	9	N		1					
Cheveux	10	N		1		Z T	1		
Sourcil *	11	N		g/D					
Totaux par Phase — Visage									
Totaux par Phase — Corps									
Totaux par Phase — Ensemble									

* Pour la notation des Sourcils, on néglige la position latérale, gauche ou droite.

TOTAUX (3 Phases)

Placement	
Corps	
Visage	
Ensemble	

OBSERVATIONS :

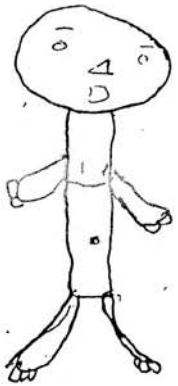
(Z.T) = Zone de tolérance

CONCLUSIONS :

1er Dessin

الرسم الاول

2ème Dessin



الرسم الثاني

3ème EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : [illegible] Prénoms : Hawane N° [illegible]

Heure Fin ___ h. ___ Date Exam. 8.[illegible].90

Heure Début 13 h. 00 Date Naiss. ___

Durée ___ Age 9 ans 1/2

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe D	1	N			1	[22. 1]	1		
Tronc	2	N			1		1		
Main	3	N			1	(12 P)	1		
Cou	4	I	exp.		0	12 P)	1		
Bras 6	5	N°	a rectifié		1		1		
Jambe 6	6	N			1		1		
Tronc	7	N			1		1		
Bras	8	N			1		1		
Main D	9	N			1	12	1		
Totaux par Phase					8		7		7

Examinateur : .....

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
Copyright © 1966 by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°40403
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

EPREUVE DE FACE - VISAGE

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Œil	1	N					1		
Cheveux	2						1		
Oreille G	3	N	exp (nez)			12 . A	1		
Menton	4					25 . K	1		
Œil D	5	N					1		
Bouche	6	N				21 . K	1		
Sourcil * D	7						1		
Nez	8	N				16 . K	1		
Oreille	9	N				13 . A	1		
Cheveux	10						1		
Sourcil *	11		exp (menton)						
Totaux par Phase — Visage		1							
Totaux par Phase — Corps									
Totaux par Phase — Ensemble									

* Pour la notation des Sourcils, on néglige la position latérale, gauche ou droite.

TOTAUX (3 Phases)

Placement	
Corps	
Visage	
Ensemble	

OBSERVATIONS :

CONCLUSIONS :

EPREUVE DE FACE - VISAGE

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Œil	1	N					1		
Cheveux	2						1		
Oreille ♀	3	N	exp (nez)			12.A	1		
Menton	4					25.K	1		
Œil ♂	5	N					1		
Bouche	6	N				21.K	1		
Sourcil * ♂	7						1		
Nez	8	N				16.K	1		
Oreille	9	N				13.F	1		
Cheveux	10						1		
Sourcil *	11		exp (menton)						
Totaux par Phase — Visage		1							
Totaux par Phase — Corps									
Totaux par Phase — Ensemble									

* Pour la notation des Sourcils, on néglige la position latérale, gauche ou droite.

TOTAUX (3 Phases)

Placement	
Corps	
Visage	
Ensemble	

OBSERVATIONS :

CONCLUSIONS :

Heure Début : Heure حناز Heure Fin : _____ Durée : _____

EPREUVE DE PROFIL - CORPS

صورة الجسم جانبا

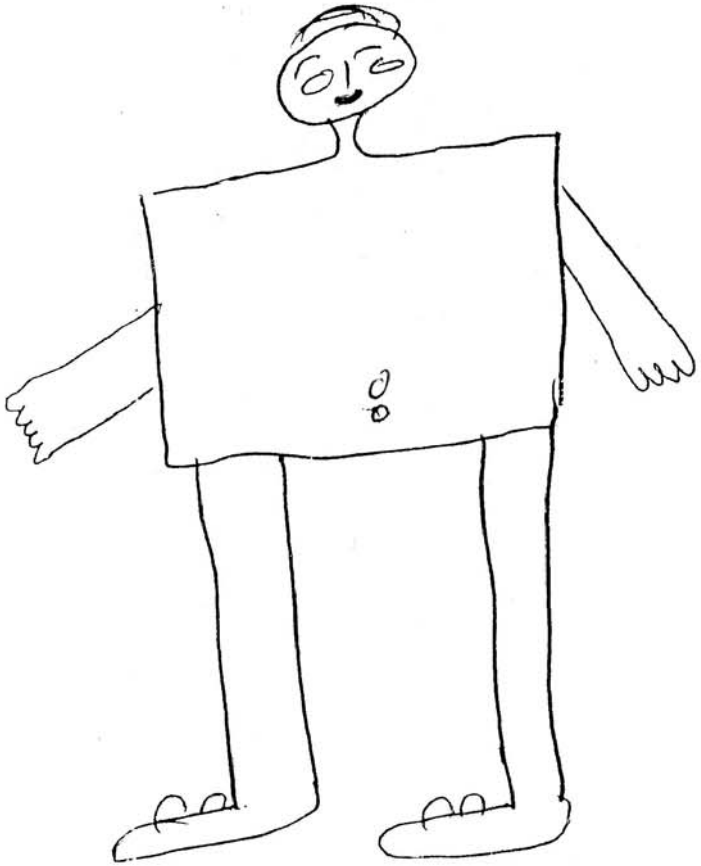
Groupes de Pièces		N°	Evocation Rec.	Evocation Comm.	Evocation Local.	Evocation Pts	Construction Local.	Construction Pts	Reproduction Local.	Reproduction Pts
Tête	G F D	1	N							
Jambe	G FG FD D	2	N		1		12 · K			
Tronc	G F D	3	N		1		7 · K			
Bras	G AG AD D	4	N		1		12 · K			
Totaux par Phase	Corps				Ch. / Pl.		Ch. / Pl.		Ch. / Pl.	
	Visage				Ch. / Pl.		Ch. / Pl.		Ch. / Pl.	
	Ensemble				Pl.		Pl.		Pl.	

OBSERVATIONS :

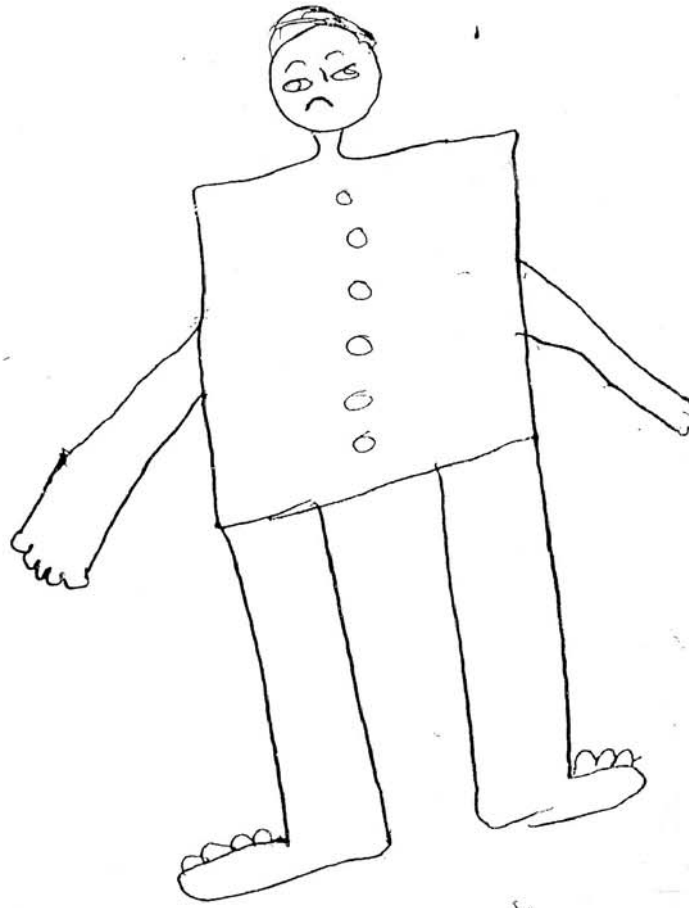
TOTAUX (3 Phases)

	Choix	Placement
Corps		x 2
Visage		
Ensemble		

CONCLUSIONS :



الرسم (1)



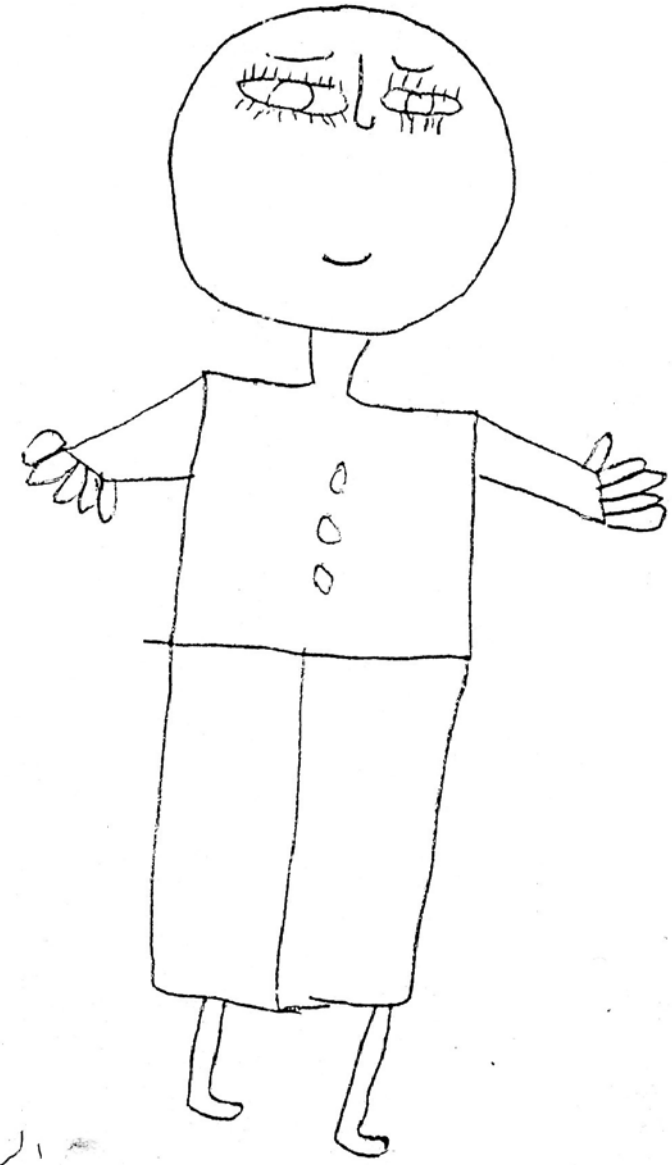
الرسم (2)

245

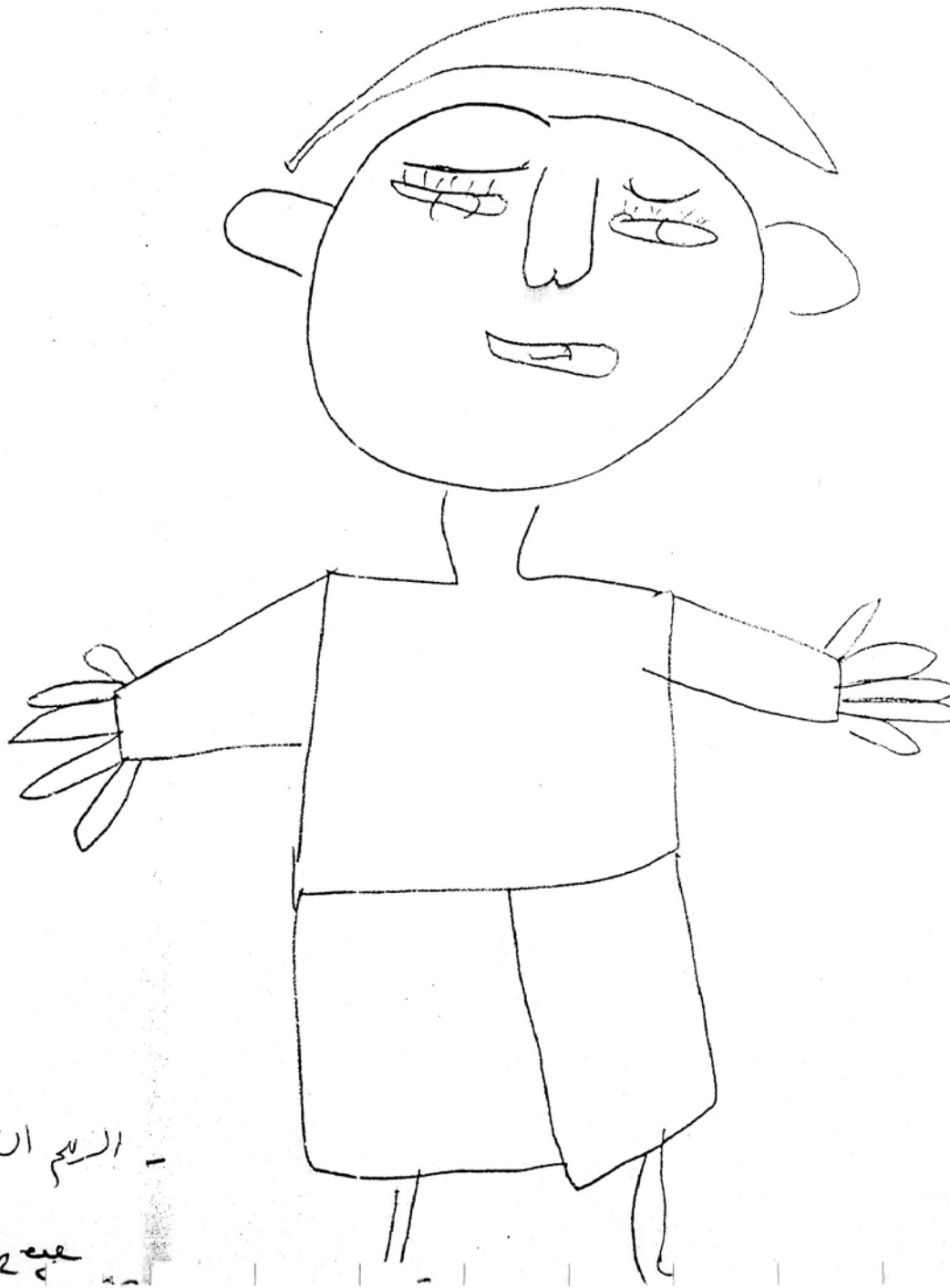
Howard Gardner

Howard Gardner

Samia



- الرسم الأول



- الرسم الثاني

EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : _____ Prénoms : Samia N° _____

Heure Fin ___ h. ___ Date Exam. _____

Heure Début ___ h. ___ Date Naiss. _____

Durée _____ Age _____

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local	pts	Local.	pts	Local.	pts
Jambe	1	N					1		1
ronc	2						1		1
Main	3						1		1
Cou	4						1		1
as	5						0		1
Jambe	6						1		1
ronc	7						1		1
Bras	8	0	rechbi				0		1
ain	9						1		1
Totaux par Phase									

SERVATIONS :

Examinateur : _____

DITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 29, rue de la Plaine, 75020 Paris
© by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - 1966 Dépôt légal 4e trim. 1966 - 20 - Imprimé en France
Imp. A.I. Communication

9.1.6

EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : [illegible] Prénoms : Hicham N°

Heure Fin 9h. 36 Date Exam. 26.02.02

Heure Début 9h. 11 Date Naiss. 13.12.93

Durée Age 9 ans

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	N			1	G	1		
Tronc	2	N			1		1		
Main	3	N			0		1		
Cou	4	H.			1		1		
Bras	5	N	epaule			G	1		
Jambe	6	N				D	1		
Tronc	7				1				
Bras	8	N			1	D→G	1		
Main	9					G→D	1		
Totaux par Phase									

Observations

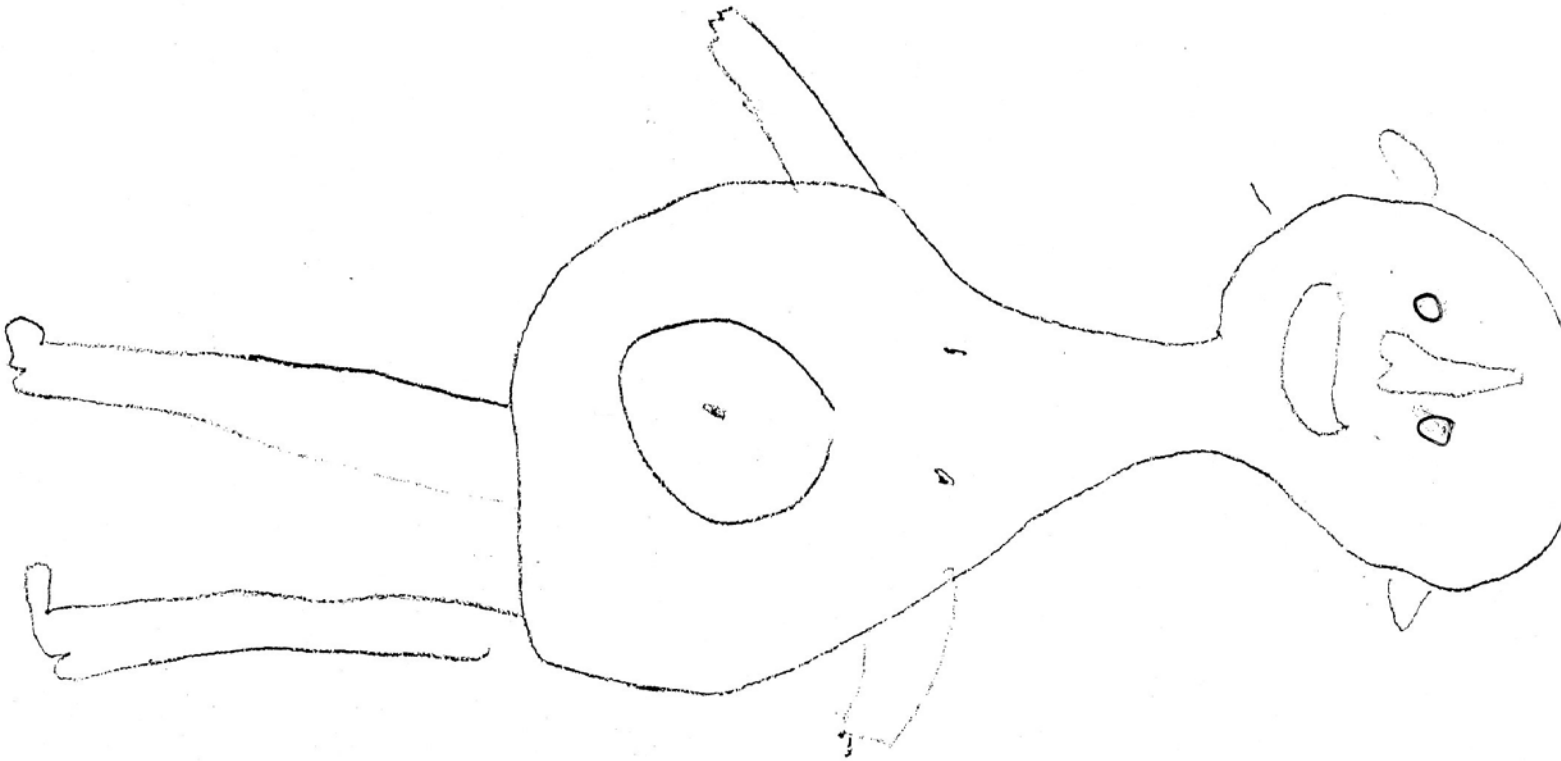
LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
opyright © 1966 by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°4040301
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

EPREUVE DE FACE - VISAGE

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Œil	1	N		f	0				
Cheveux	2	N	*	f	1				
Oreille	3	N			1				
Menton	4	N			1				
Œil	5	N			0				
Bouche	6	N		incorrect	0				
Sourcil *	7	N		incorrect	1				
Nez	8	N			1				
Oreille	9	N			1				
Cheveux	10	N			1				
Sourcil *	11	N		incorrect	0				
Totaux par Phase — Visage									
Totaux par Phase — Corps									
Totaux par Phase — Ensemble									

* Pour la notation des Sourcils, on néglige la position latérale, gauche ou droite.

269



Kitchen. مطبخ

face Mask. صورة الوجه (قناع)

المجموعة الشاهدة

EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : [illegible] Prénoms : Wael N°

Heure Fin 12 h. 15 Date Exam. 11.05.01

Heure Début 12 h. 00 Date Naiss.

Durée Age 8 ans

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	N		7.	1		1		
Tronc	2	N			1	(11.12)			
Main	3	N			1		1		
Cou	4		Jambe pxp		1	7.6			
Bras	5	N			1		1		
Jambe	6	N			1		1		
Tronc	7	N			1		1		
Bras	8	N			1		1		
Main	9	N			1	15.16			
Phase		7			8		7		8

Examinateur : .....

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
Copyright © 1966 by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°4040357
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

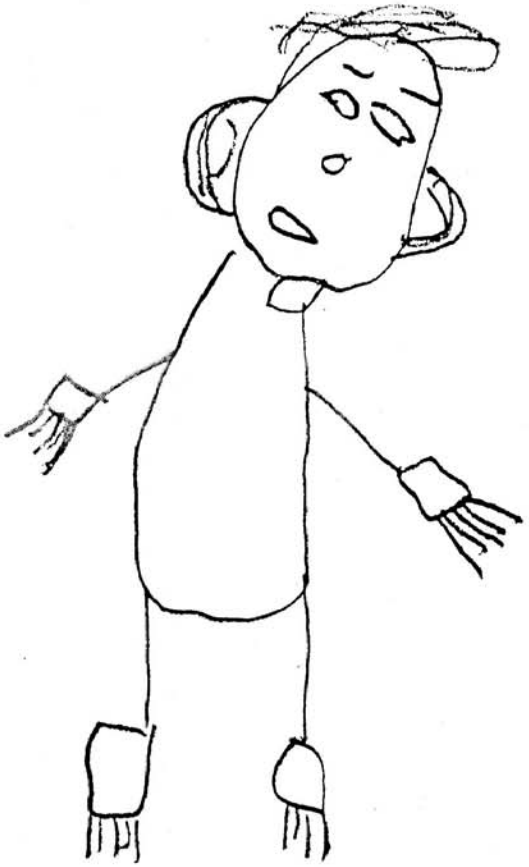
ure Début : 11.00 Heure Fin : 11.15 Durée :

EPREUVE DE PROFIL - CORPS

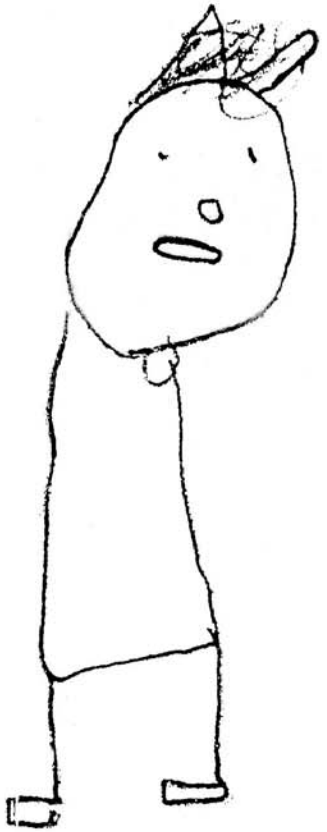
Groupes de Pièces		N°	Evocation				Construction		Reproduction	
			Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Tête	G F D	1			G +	1	+			
Jambe	G FG FD D	2		Hesitation	+		-		+	
Tronc	G F D	3	exp		-		-		-	
Bras	G AG AD D	4	exp		-		(G-H) -		(+H) (G-H)	
Totaux par Phase	Corps				Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Visage				Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Ensemble				Pl.		Pl.		Pl.	

TOTAUX (3 Phases)

	Choix	Placement
		x 2
e		
nble		



2e dessin



1er Dessin

(4)

11/4/15

(3)

EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : _____ Prénoms : Rafik N° _____

Heure Fin ___ h. ___ Date Exam. 17.07.02

Heure Début ___ h. ___ Date Naiss. _____

Durée _____ Age 9 ans

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	+		-	0	+	1		
Tronc	2	+		+	1	+	1		
Main	3	+		-	1	-	0		
Cou	4	-	vertèbre	-	0	A	1		
Bras	5	-	paroi/bras	-	0	+	-		
Jambe	6	+		-	1	+	1		
Tronc	7	+	+	+	1	+	1		
Bras	8	+	+	+	1	+	1		
Main	9	+	+	+	1	-	0		
Totaux par Phase									

pliquées - Dépôt légal I 4040301
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

Heure Début : _____ Heure Fin : _____ Durée : _____

EPREUVE DE PROFIL - CORPS

Groupes de Pièces		N°	Evocation				Construction		Reproduction	
			Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Tête	G F D	1	+	1			+	1		
Jambe	G FG FD D	2	+	1	0			1		
Tronc	G F D	3	+	+	−			1		
Bras	G AG AD D	4	+					1		
Totaux par Phase	Corps				Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Visage		9		Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Ensemble				Pl.		Pl.		Pl.	

TOTAUX (3 Phases)

	Choix	Placement
Corps		× 2
Visage		
Ensemble		

CONCLUSIONS :

EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : Saïah A Prénoms : Abdelhak N°

Heure Fin 10 h. 10 Date Exam. le 10.06.01

Heure Début 10 h. 20 Date Naiss. 20.02.91

Durée Age 10 ans

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	N				21/22			
Tronc	2	N	Vertu /exp			No. 111			
Main	3	N.							
Cou	4		jambe/ exp		1	6. 21			
Bras	5	N		H. 111D	(1.11)	11. 10.			
Jambe	6	N			1				
Tronc	7	N		13. LI G.	1	10/11.			
Bras	8	N			16				
Main	9	N			16				
Totaux par Phase									

OBSERVATIONS :

Examinateur : .....

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
pyright © 1966 by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°4040301
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

le 28.07.01

Heure Début : 9 30 Heure Fin : 9 45 Durée : 15'

EPREUVE DE PROFIL - CORPS

Groupes de Pièces		N°	Evocation				Construction		Reproduction	
			Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Tête	G F D	1								
Jambe	G FG FD D	2	N		+	1	(22. K)	1		
							22			
Tronc	G F D	3				1	(12-K) C	1		
							1			
Bras	G AG AD D	4		explosé		1	(7-L)	1		
					—					
Totaux par Phase	Corps				Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Visage				Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Ensemble				Pl.		Pl.		Pl.	

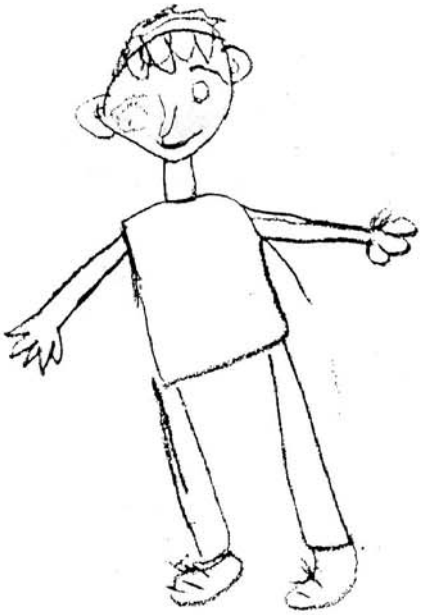
OBSERVATIONS :

Cor

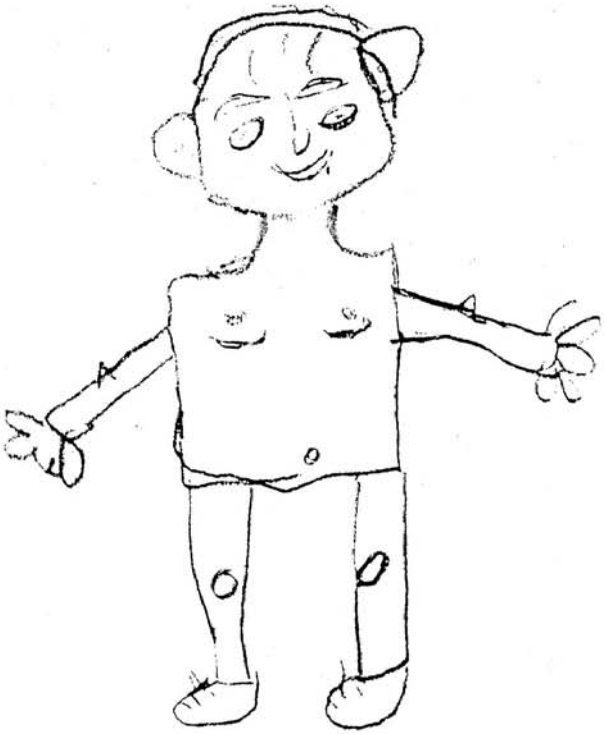
TOTAUX (3 Phases)

	Choix	Placement
Corps		× 2
Visage		
Ensemble		

CONCLUSIONS :



الرسم (١)



الرسم (٢)

(صورة الجسد بعد معالجة)

EPREUVE DE SCHEMA CORPOREL

NOM : [illegible] Prénoms : Hamza N°

Heure Fin 11 h. 45 Date Exam. 26-02-02

Heure Début 11 h. 20 Date Naiss. 28-01-90

Durée Age 11 ans

EPREUVE DE FACE - CORPS

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Jambe	1	N			1			2 T	1
Tronc	2	N		inversé	1			2 T	1
Main	3	N		G<>D	0			2 T	1
Cou	4	N			1			2 T	1
Bras	5	N			1			2 T	1
Jambe	6	N			1			2 T	
Tronc	7	N			1			2 T	
Bras	8	N			1			2 T	
Main	9	N			1				
Totaux par Phase					1				

OBSERVATIONS :

[illegible]

Examinateur : .....

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE, 25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20 - Tél 40.09.62.62
pyright © 1966 by Ed. du Centre de Psychologie Appliquée - TOUS DROITS RESERVES - Dépôt légal 1er trim. 1966 Ed. n°4040301
Imp. A.J. Communication Cde : 3752

260

EPREUVE DE FACE - VISAGE

Pièces	N°	Evocation				Construction		Reproduction	
		Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Œil	1	N			^				
Cheveux	2	N							
Oreille	3	N	G ↔ D	H					
Menton	4								
Œil	5	N	H ↔ D	H					
Bouche	6	N							
Sourcil *	7	C.	mouvement						
Nez	8	N							
Oreille	9	N							
Cheveux	10	N							
Sourcil *	11	N							
Totaux par Phase — Visage									
Totaux par Phase — Corps									
Totaux par Phase — Ensemble									

* Pour la notation des Sourcils, on néglige la position latérale, gauche ou droite.

OBSERVATIONS :

TOTAUX (3 Phases)

Placement	
Corps	
Visage	
Ensemble	

CONCLUSIONS :

Heure Début : _____ Heure Fin : _____ Durée : _____

EPREUVE DE PROFIL - CORPS

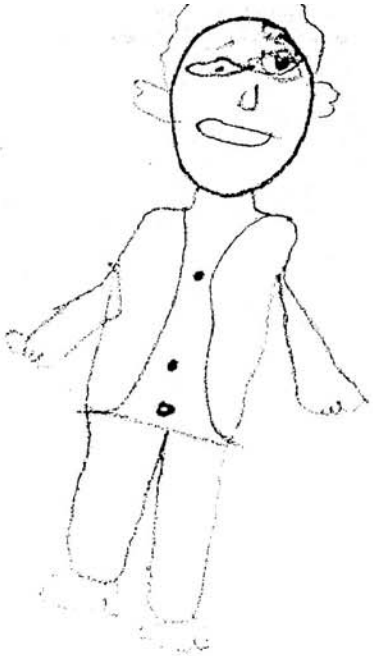
Groupes de Pièces		N°	Evocation				Construction		Reproduction	
			Rec.	Comm.	Local.	Pts	Local.	Pts	Local.	Pts
Tête	G F D	1	N			1				
Jambe	G FG FD D	2	N			1				
Tronc	G F D	3	N	inversé		0				
Bras	G AG AD D	4	N			1				
Totaux par Phase	Corps				Ch. Pl.	3	Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Visage				Ch. Pl.		Ch. Pl.		Ch. Pl.	
	Ensemble				Pl.		Pl.		Pl.	

OBSERVATIONS :

TOTAUX (3 Phases)

	Choix	Placement
Corps		x 2
Visage		
Ensemble		

CONCLUSIONS :



1er dessin
الرسم الأول

2ème dessin
الرسم الثاني

حمزة

الاختبارات اللفظية

الاختبارات الخطية "نسخ"و "إملاء"

عند كل حالة

المجموعة التجريبية

ل. أسامة

le 20.10.06

Séance: Début: 9.15'
9.25'

خط (الكتابة)

تعلم المعلم السورة يرسم مثال آخر
بسطر المثلث مبتدئ بخط حاد مطبوع بالمسطر
على الأسطر

الإملاء

ترتيب مائة ذرة في لوح المسطرة ترتيبا
مثلث دائرة بالمدور الأصغر حجما
فالمربع لبنة لبناء
أو الألقاب العالمية دراجي.

أيمان

خط القلم المسؤول ليرسم
مستقر القلم
مثال للقطا

Dictee املاء

نظرًا المستوى الضعيف في القراءة والكتابة.
فان من: أيمان لم تقم بهذا الاختبار.

1 Jème épreuve — Production écrite

نسخ

سَطَّرَ الْمُعَلِّمُ السَّبُّورَةَ لِيَرْسُمَ مِثَالَ
طَ .

سَطِّرِ التِّلَامِيذُ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً بِالْمَسَا
ى عَلَى الْأَلْوَاحِ

ب Bi'ème املاء ①

سَلَّاحَةٌ - دَارَةٌ - مَلْمَسٌ - حَسُورٌ - عَرَةٌ
عَارٌ - لِرِيَاءٌ - عَلَالِيٌّ - حِسَّةٌ - ذَوْلٌ -

اسيا سامية

خ ط

- سَطَّرَ المُعَلِّمُ السَّبُّورَةَ لِيَرْسُمَ مِثَالَ الخَطِّ.

- يُسَطِّرُ التِّلَامِيذُ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً بِالمَسَاطِرِ عَلَى الأَلْوَاحِ.

أنيا - سلمية

بالشيء

إملاء 98

رَسَمْتُ دَائِرَةً بِالْمِدْوَارِ

لِإِهْدَاءِ سِوَارٍ

شِعْرُ الْعِقْدِ الْعَلَمِيَّةِ خَمْسُ

دَوَائِرَ

25

Name

خط

سطر يعلم السورة يرسم مثال بيط

سطر ولد مدد يظوظها معيشة بادماطن على الايواج

Comp

إملاء

يتركون سبال يستركون

سبي ء حلاء إ لحيال ؟ لكي ؟

ب ... سين

ظ

سَطَّرَ ٱلْمُعَلِّمُ ٱلسُّبُّورَةَ لِيَرْسُمَ مِثَالَ ٱلْخَطِّ

يُسَطِّرُ ٱلتِّلْمِيذُ خُطُوطًا مُسْتَعِينًا بِٱلْمَسَاطِرِ ٱلْأَقْلَامِ

املاء

رَسَمَ دَانِيَةُ بِٱلْمِمْحَاةِ لِيُصَحِّحَ كُرَّةَ

يَشْعُرُ لُعَبُ ٱلْعَلَمِيِّ خَمْسُ دَقَائِقَ

lecture 8

ـَ ـِ ـُ - ـَا - ـِي - ـُو - ـْ

بَ - بِ - بُ - تَ (ثَا) - قَ - قِ (فِ) مَ

هِ - دَ - زِ - ذُ - رَ - أَ - لِ - كُ - سِ

ـَبُ - ـِهِ (ـِهِي) - ـَهُ (ـَهِي) - يَ (ـِي) - عُ - عَ (غَ)

ـَجَ (خَ) - جَ - ءَ .

hamalat li Tahyā ha el ledi bāte ta
zati el Taxyavati Pinda hum
saradiru Pe kamaZu radā fiş
yani lijanhabu ila el gia
elwatani yati.

( ) le juste

المجموعة الشاهدة

2.20.06.01.

5ème épreuve

écriture

(b) dictée.

-وائل

زسمسد إزة الهنلير لنصو رتوت

ينتظر الأهل الحلوة خمس ذوازر

نسخ

(a) copie.

ينتظر المعلم الشيوزة ليوشم مثال الخط

رغيف

ملء

سَمَكَةٌ - دَائِرَةٌ بِلْيَرْدَةٍ - لِتُصْوِرَ كُرَةٍ •

نَهَارٌ - الغَابِ - العَلَمِيَّةُ - خَمْسُ - دَوَائِرُ •

ـط

ـط

نَظَرَ المُعَلِّمُ الشَّجَرَةَ لِيَرْسُمَ مِثَالَ الخَطِّ •

نَظَرُ التَّلَامِيذِ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً بِالمَسَاطِيرِ عَلَى الأَلْوَاحِ •

---

lecture II

- buni (wanā?a zinatu.
- fi el ba?ri samakatan.
- buki Amāme ma?lika
- el manzil qurba el ǧabal.
- el qiṭ ṭaḥta el maktabi.
- zinda bābi el bustāni dikun.
- el ḥa-ma-ṭu. fuqa el ʃadjarati
- qafaṣa qaṭafa ?aḥi zahrata li ?am

Début 10h 10'
Fin 10h 25'

الاسم واللقب

5ème épreuve

Al jeep bi Dictée

(B) إملاء

رَسَمْتُ دَائِرَةً بِالْمِحْوَرِ لِيُسَيِّرَ دَهْكَرَةَ
لِسَبَّارِ الْحَسَنِ أَغْلَقَتِ خَمْسُ دَوَائِرَ

(A) خط

تَنْظُرُ الْمُعَلِّمَةُ السُّورَةَ لِتَرْسُمَ مِثَالَ الْخَطِّ
يَسْطُرُ التِّلْمِيذُ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً بِالْمَسَاطِرِ عَلَى
الْأَلْوَاحِ

Homme

إملاء :

• رسمة دائرة بالمدور الكبير كرة

شعار الألعاب العلمية خمس دوائر.

خط

• سطر المعلم السبورة ليرسم مثال الخط.

يسطر التلاميذ خطوطا مستقيمة بالمساطر على ألواح

اختبـــارات القـــراءة

المجموعة التجريبية

ue 1 4e épreuve.

Faux Vrai Faux et Sinon.

بَ (ب) - بِتْ (ت) - بِيْ (بي) - بَيْ (ر) - بَنْ (ب)

فَا (ر) - فِ (ج) - ه (n'apparaît pas) - وِ (ر) - هِ - دَ - رَ

ذُ (را) - زَ (ر) - أ (صحيح) - لِ (ح) - كُ (خ) - سِ

نَسَ (ب) - مُ (adapté) - ظِ (خي) - (ظ) (ظ) - يَ (حا) -

عُ (خا) - غُ (ر) - ح (حي) - خِ - خَ - جَ (ح) - ع

1° de la erreur.

(بُ) (بِ) (بَ) (بُو) (بِي) (بَا) (بْ)

بَ - تَ - ثَ - قَ - فَ

نَ - بَ - تَ - ثَ - قَ - فَ

(وَ) (هُ) (دُ)

مَ - وَ - هِ - دَ - زَ - أَ - لَ

(يِ) (كُو) (شُ) (ḍ)

كُ - سَ - شَ - صُ - حِ - يَ -

(وَ) (هِ) (ع) (بِ)

ع - غ - ح - خ - ج - ع

Lecture 1.

10

1.6.09

484

1ère lecture

Saoudi Dris
le 08-06

ba' - bi - ni - ya - ta - qu - Fi - ma
- wi hi - da - zi - ou - ra - Ra -
- fi - Ku - Si - Sa - Su - Sa [-] -
- ta - ti [-] - ye - Gu - ra - khi - Xi -
- gq - a.

2ème lecture

1 - bu - bubi wa raza ziyanatu.
a relit plusieurs fois le 1ère mot.

2 fi bitri samaKu.

3 bi-bubi ?amama mu. meli?-Ka.

4 el matarilu qarubu EL Bgamalu.
- elqaSetatu taktū el maktabi
- Ganatu bābu-bi. el bistanu diyaKu.
- elkhama mu fouqa el Sagarati
- qatafa al?abibi. zakratan liumi.

Obs. lecture 2ème a obtenu syllabique donc il a pris pour obtenir à lire.

ʔaṣ-ṣirat. ilǧamalu fawaqtu l-banu
taġaxaruqtu ʔaṯ-ṯanatu.
- qadatu l-ġaratu makwaṯaġaratu
waqtu sahraha ʕala l-ġaratu
ʔakala butuqalatun.
tadakatu ʔqnat l-hamamatu tayuk
- ʔan tayaṯ Fi tawaġʔatu mahqar
el wad.
- ʔaqatafa baqqaq El Azhare ʔantabu
l-salu.
- tuma yaqraʒu l-sara wayʕimu l-ba
fisamalatu.
- raqat. saradfatu ʕala l-hamura - u
sarat ʔiha l-dari.
- lumu tasatu.muṯarat.
- makanat ṣ yadru ʔan. huwa.
- bat maġatu ʔan taġadu ṯaknu
ʕala faʒa
- fahamalu l-ǧamal. el tabatu l-ġara
l-ʔaġarat ra. ʕindahum.
- sayaqru l-radu sanatu liyadbt ʔi
ʔamatu. waṣata.

بَ بِ بُ (بْ) - تَ (تِ) - ثَ ثُ (ثْ) - فَ (فُ) - قَ (قُ) - هَ (H)

مَ - رُ (Nlu) هِ - دَ زِ (زْ) نُ (نْ) لَ (لَ)

أَ لِ كُ سِ شُ (شْ) - هُ (هْ) ضَ (ضِ)

فَ (فَ فَا لَا) هُ (أَ أَ) كِ

عُ غَ حَ (حَ) - خَ (خَ) - جَ - عَ (عَ)

ايمان

القراءة ✗ كم تقرأها

Nlu = non lu

Inaie.

سنان موري

ـَ - بَ (بَ) - بِ (بِ) - بُ (بُ) - نُ - قُ (قُ) - فِ (فَ) - ـ

ـِ (وَ) - هِ (هَ) - دَ (د) - زِ (زَ) - ذُ (ذُ) - رَ (رَ) - أ (أ) - لِ - (ل) - كُ

سِ (سَ) - شَ (سِ) - هُ (هَ) - ظُ (ظُ) - زِ - بِ (رِ)

عُ (ع) - غَ (غُ) - جِ (ز) - خ (خَ) - جَ - عَ (عَ).

lecture I simple

ère examen lecture

lecture 1

تعلمنا

ب - تِ - ثَ - نِ (نَ) - بِ (بَ) - شُ (بُ) - قَ (قُ) - فِ (فِ)

ـ (هـ) - وَ (وَ) هِ (هَ) - دَ - زَ (زَ) - ذُ (ذُ) - رَ - أ -

ـ (لَ) - كُ (كَ) - سِّ (شَ) = شَ (شَ) - طُ (طَ) - ظِ (ظَ) - فَ (فَ)

ـ (ظ) - يَ - غُ (خَ)' - غَ (عَ) - ع (جَ) - ح (حَ) - ج (جَ) - غ

(ق)

lecture 2 n'a pas et reste sans lecture القراءة II لم تستطع أن نقرؤها

القراءة الأولى I

xabara x

ب - ن - ت - ث (ث ا - ق ف (ف) م
ه - د - ذ - ر - ز - ر أ - ل ك - س
ش - ه - ه (ه ا) - ط - ك (ك) ي - ع - غ (غ)
ف (خ) - ح - ج - ء .

القراءة الثانية II

Hamalat li Tahyāha el Ledi ب
Zati el Taxyarati Rinda hum
saradiru Fo kamazlu ri
yani lijanhabu ila
elwatanriyati.

) le juste)

- fi el bīri samakatu
- būbī maqa (ʔamama). malika.
- el nazilu. qurba el ǧabalu.
- ʔaqtu. takta ektobi
- ʕinda bābi buskāni dīkun.
- elkamāmatu fauqa el saǧaratu.
- qaṭafa ʔabī zahanatun li: ʔumī.

Assia. Sauna

lecture III

ʔaṣ-ṣaqat ʔas-samṣu fa-ḍ-ḍahaiqatu el-bintu
- el-aṣ-ṣanīratu ʕa-ṭ-ṭ-ʕanatun.
- qāḍat el-ḥimāru rakwa ṣ-ṣaġīratin.
- waḍ-ḍaʕat ḍ-ḍaḥraha ʕala el-ṣaġīrati
wa ʔakalat burtuqālat.
radakaʃat ʔan el-ḥimāru ǧuriḍu
kaḍālika ʔan ǧa-ṣ-ṣurbe
fatawaġġahat maʕahu na ḥwa waḍi
wadin.
qataʃat bi-naʃ-ʃafat ḥarabat el
ʔarnabu ʕala ḍ-ḍili ṯuma ǧamzalu el
maṭanu wa ǧalmaʕu el baqqu fi
el-ṣ-ṣaʔdn.
rakibat ḍ-ḍarifatun ʕala el ḥimāru
wa ḍ-ḍarabathu li-ǧ-ǧasraʕ iʔa ḍāni

obs ált de l'article -Ji- + cmf. s.

40.

Assié-Sauvaget

lecture II

bubi wara? zinatun.
Nfi el bi?ri samdkatun.
-t bubi ? ?amama. mali ken.
+/ qkenzilu. qurba el.gamal.
;) -el qat taxta el maktabi.
^/ ?inda babi el bustani dinka.
7/ el xamta (elxamalmafq) Fawqa el sagfa
8/ qatafa ?abi zahratu. ?imi -

lecture III

-? ?as?raqat. esmasu. fathakat el banta
esaninatu ?atsanahu.
.qadat. el himaru nahwa esagarati
wasafat zahraq ?ala esagarati
?akalat burtuqalatun
-tadakarat ?an. el himara wjuridu. ka
?on yasrabo
-fataciwgahat. ma?ahu nahwa elw
-qatafat bnfasaq. hamabat el ?q
ila ettili tlma
-tumq junzilu el mataru wa yalmaru el bar
fi ?alsamaq.
-nakibat turifat. el himaru wa sara
-liyasra?ila ?idani
-?uma. lajat masrurahu makanta ta
?ana hif talbat minha fen. ta?suo
karumbi ?ala ?z ?asa uq

المجموعة الشاهدة

lecture 1ère épreuve

بَ - تِ - نِ - بِ - ثُ - قُ - فِ - مَ

وِ - هِ - دَ - لِ - ذُ - رَ - أَ - لِ - كُ

سِ - شَ - صُ(ضُ) - فِ - طَ(ظَ) - ظِ(قُ) - يَ

عُ - غَ - حَ - خَ - جَ - عَ

Abbas . Wail .

lecture I

ba - Ti - ni - ya - su - qu - fi - ma - wi - ha
ja - di - da - ʔa - li - si - ʃa - tu - ti - ṣa
ʒa - ʕu - ra - ħi - xi - ɣa - ʔa.

lecture II

- bubi waraʔa zzīnati.
- fi el biʔri samakatun.
- bubi ʔamama ma maliKelelt-enmanzilu.
- elmanzilu ʔu(ff)qurba el ɣibali
- el qitu tahta el maktabi.
- ʕinda bubi bustani dīkun.
- el ħamāmati fawqa l saʒaratī
- el qqata fa ʔabi ʔaz·l zahratin liʔumi

lec III

- ʔaʃraqati el ʃamsu fa ṭaharat el bintu sariratu raʃanatu.
- qadati el ħimaru ʕala ʃaʒaratiu ʔaKala buntuqalatun.
- tadaKarat el ħimaraʒuridu Kadalikes

fatā(wā) qāhti ma?a hu ha:wa e ...
herbation
- qatafati (ma pa ba lie) bamafsaqa ru,
harabati el ?arnabu fi el fi?l Tuma
janzalati el mataru ita el barq
fi sama?i.
- rakibat (da?ir) achoug dari nba pa - qala.
himari wadaravatku lijusni) liyams
fiedāri.
- el?umu lajsat masrūratān, makana
tadri ?ajnu hija.

Annex 3 Transcription

Iššraqat šamś I fada hakat Elbin-
Eṣṣaḫikatu I Eṭṭaḫakatu.

- I qādat Elṯimaru wṯtwa Eššaǧabat
- I wadaEt IRI ḫaḫraha Ealaššaḫqatu. W
rakalat burtuqala tu
I taḍakarat ṯra Elṯimāra yaridu ak'
Iṭl ar yaššruba Iffatawaǧahat maEak
I maEahu wṯtwa El wadi
- I qaṭakat I banfasǧa (banafsaǧa
I hababat Irnab lla ... el ḍiEiC-
Touma janzilu ǧl maṭara waǧal ma
ǧl barqu Fi Essamari
-Irakibtu ḍarikatu I Eala Elṯimari
ḍababathu. I liǧassira I liǧasriEa!
Eldari
El umu lajsat maspurata mma Imu
karat taḍrī ijna hiya.
Iṭalabat minfta an an Iaw tjrxuḍa
ṣaṭna kaqamba karamati Eala El
Eal elqāzi.
wwa Iwa tamalatu I li li li. ia
ll ji hòtà t hòta Lamratu E'

ʤmratu el Axiratu ʿindahum
! Sajuqādiru el munziloʤadēn
ʤadēn ..... I lisanatejhi lijʤdhu
La el ʤʤdmatu ʤl watanigatu.

mfant n ayant pas bien compris l'exercice
pour certains difficultes

تِ - نِ - بَ - نُ - قُ - فِ - مَ - وِ

دَ - زِ - ذُ - رَ - أَ - لِ - كُ - سِ - شَ

- ضِ - تَ - ظِ - يَ -

عَ - حَ - خَ - جَ - ء

Lafifa · Alsiayad.

بَ - بِ - بِ - بَ - تَ - قَ - فِ - مَ -

هِ - دَ - زِ - ذُ - رَ - أَ - لِ - كُ -

شَ - هُ - مِ - فَ - فْ - يَ -

عَ - حَ - خَ (ج) - غَ - كَ (ء - ك)

ème
Épreuve 1ère lecture L,

13h. 45.

Abdelmalek.

Ùbi watara zī bra tu
I filbiri I šamakatû
I bûbi ā mā ma I mâ lika.
I el mâ zili ɣurba al ɣabali
Isl ɣitu tahta el maktabi
I ēî da bābi jl buskuni dīkû.
I sl šamāmatu fawka cŭ ɣaratu
Iɣatafa a bi zahratû liumi

إملاء

- سَفَرَة
دَسْكَرَة - مَتْوَر - بَعْتَر - حَوْمَة
- سَمّ - مَتْوَن - سَتْوَر

خط

سَطَّر:

- سَطَرَ المُعَلِّمُ السَّبُّورَةَ لِيَرْسُمَ مِثَالَ الخَطِّ
- يُسَطِّرُ المُعَلِّمُ
- يُسَطِّرُ التِّلْمِيذُ خُطُوطًا مُسْتَقِيمَةً بِالمِسْطَرِ (كل) عَلَى الأَلْوَاحِ.